مجلّة

المسلم المعاصر

السنة السادسة عشرة — العدد الثالث والستون

رجب ـ شعبان ـ رمضان ـ ١٤١٢هـ — فبراير ـ مارس ـ إبريل ١٩٩٢م

في هذا العدد

* إسلامية المعرفة البديل الفكرى للمعرفة المادية
* الحضارة فريضة إسلامية
* مداخل التأصيل الإسلامى للعلوم الاجتماعية
* أهداف المدارس الإسلامية
* نحو وجهة إسلامية لعلم النفس

المعهد العالمي للفكر الإسلامي
واشنطن

* أسس المعهد العالمي للفكر الإسلامي عام (١٤٠١ هـ - ١٩٨١م) للعمل من أجل تجنيد جهود العلماء والمثقفين المسلمين لإعادة **صياغة مناهج الفكر الإسلامي المعاصر** في مجال العلوم والدراسات الإنسانية والإجتماعية، ليعمل على استعادة الأمة لعافيتها ودورها الحضاري الخيّر الرائد، مهتدية برسالتها الإسلامية الخالدة.

* ويعمل المعهد لتحقيق هذه الغاية على تجنيد العلماء، وعقد المؤتمرات العلمية والحلقات الدراسية، كما يقوم بنشر الدراسات والأبحاث، ويسعى إلى إنجاز الكتب المنهجية والجامعية.

* ولإنجاح هذه الجهود فإن المعهد يعمل على استكمال أدوات البحث والنظر العلمي الأصيل المستقل، بتقديم رؤية شاملة موضوعية حضارية للمثقف المسلم، من خلال تقديم خلاصات الفكر الغربي المعاصر، وخلاصات التراث الإسلامي الأصيل الذي أنتجه العقول المسلمة في عصور التقدم والازدهار.

* ويعمل المعهد على تربية «الكوادر» العلمية الإسلامية في مجال **إسلامية المعرفة**، وتطوير العلوم الإجتماعية الإسلامية، بتقديم القروض والمساعدات الدراسية وتوجيه رسائل الدراسات العليا لخدمة قضايا الأمة، والمعرفة الإسلامية، وتوفير وسائل الرعاية العلمية الإسلامية لطلاب الدراسات العليا.

The International Institute of Islamic Thought (IIIT)
P.O. BOX 669 - 555 Grove Street, Herndon, V
Tel: (703) 471-1133
Telex: 901153 IIIT WASH
Facsimile (703) 471-1211

إهـــــــداء ٢٠٠٦
المرحوم الدكتور/ علي حسين كرار
القاهرة

المسلم المعاصر

مجلة فصلية فكرية ثقافية محكمة، تعالج قضايا
الاجتهاد المعاصر في ضوء الأصالة الإسلامية

تصدر عن
مؤسسة المسلم المعاصر
والمعهد العالمي للفكر الإسلامي

صاحب الامتياز:
ورئيس التحرير المسئول:
الدكتور جمال الدين عطية

السنة السادسة عشرة
العدد الثالث والستون
رجب - شعبان - رمضان ١٤١٢هـ
فبراير - مارس - أبريل ١٩٩٢م

مجلس الأمناء

د. جمال الدين عطية | أ. محيى الدين عطية

د. طه جابر العلواني | د. يوسف القرضاوي

د. محمد نجاة الله صديقي

مستشارو التحرير (*)

أ. خالد إسحق | د. مالك بدري

أ. خرم مراد | د. محسن عبد الحميد

د. زغلول راغب النجار | أ. محمد بريش

أ. عبد الحليم محمد أحمد | د. محمد عبد الستار نصار

د. عبد الحميد أبو سليمان | د. محمد عثمان نجاتي

د. عماد الدين خليل | د. محمد فتحي عثمان

أ. عمر عبيد حسنة | د. مقداد يالجن

د. عوض محمد عوض

هيئة التحرير

رئيس التحرير | سكرتير التحرير

د. جمال الدين عطية | د. محمد كمال الدين إمام

أعضاء (*)

د. حسن الشافعي | د. محمد سليم العوا

المستشار طارق البشري | د. محمد عمارة

أ. فهمي هويدي

مدير الإدارة

أ. مهجة مشهور

(*) رتبت الأسماء ألفبائيا

قواعد النشر في المجلة

١ - تهتم المجلة بمعالجة شئون الحياة المعاصرة فى ضوء الشريعة الإسلامية ، فقضيتها الأساسية هى « المعاصرة » ، وهى ذات مداخل ثلاثة : الاجتهاد ، والتنظير ، وإسلامية المعرفة .

كما تهتم المجلة بمجالين أساسيين لقضية المعاصرة هما مجال الحركة الإسلامية ، ومجال الأبحاث الميدانية .

وترحب المجلة بالأبحاث ذات الصلة بهذه القضية ومداخلها ومجالاتها المختلفة ، كما ترحب فى باب « الحوار » بمناقشة الأبحاث التى تنشر فى المجلة أو فى غيرها من المجلات والندوات والمؤتمرات ، كما ترحب فى باب « نقد الكتب » بالنقد الموضوعى للكتب ذات العلاقة باهتمامات المجلة .

٢ - تنشر المجلة البحوث العلمية والمقالات الفكرية التى تتحقق فيها شروط الأصالة والإحاطة والاستقصاء والعمق والموضوعية والمنهجية والرجوع إلى المصادر الأصلية وأسلوب البحث العلمى بالطريقة المتعارف عليها .

٣ - يشترط فى البحث ألا يكون قد نشر فى أى مكان آخر .

٤ - تعرض البحوث المقدمة على محكمين من داخل هيئة التحرير أو من مستشارى المجلة ، وتبقى أسماء الباحثين والمحكّمين مكتومة ، ويطلب من الباحث إعادة النظر فى بحثه فى ضوء ملاحظات المحكّمين .

٥ - ما تنشره المجلة يعبر عن وجهة نظر صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة .

٦ - الأبحاث التى ترسل إلى المجلة لا تعاد ولا تسترد سواء نشرت أم لم تنشر ، ولا تلتزم المجلة بإبداء أسباب عدم النشر .

٧ - ترتب الأبحاث عند النشر وفق اعتبارات فنية لا علاقة لها بمكانة البحث أو الباحث .

٨ - يعطى صاحب البحث المنشور مكافأة مالية مع ٢٠ فصلة (مستخرج) من بحثه المنشور ، ويكون للمجلة حق إعادة نشر البحث منفصلاً أو ضمن مجموعة من البحوث ، بلغته الأصلية أو مترجماً إلى أى لغة أخرى ، دون حاجة إلى استئذان صاحب البحث .

المحتويات

● كلمة التحرير :

إسلامية المعرفة البديل الفكرى للمعرفة المادية .... د. محمد عمارة ٥

● أبحاث :

الحضارة فريضة إسلامية .... أ.د. محمود حمدى زقزوق ٢٧

مداخل التأصيل الإسلامى للعلوم الاجتماعية .... د. إبراهيم عبد الرحمن رجب ٤٣

أهداف المدارس الإسلامية .... أ.د. سعيد إسماعيل علي ٨١

نحو وجهة إسلامية لعلم النفس .... أ.د. فؤاد أبو حطب ١٣٥

● نقد كتب :

كتاب فى الميزان .... أ. صبحى محمود عميرة ١٧٣

● حوار :

تعقيب على كتاب فى الميزان .... فضيلة الشيخ محمد الغزالي ... ١٩٥

تعقيب على أهداف المدارس الإسلامية .... أ.د. يوسف عبد المعطي ٢٠٣

إشكاليات التنمية بين الانحراف والتحيز .... أ. محيى الدين عطية ٢١٥

وقفة مع تعليق أ. مصطفى مشهور .... أ. محمد سيد حسين ٢١٩

● رسائل جامعية :

أسس المنهج القرآنى فى بحث العلوم الطبيعية ....
للأستاذ منتصر محمود مجاهد .... أ.د. أحمد فؤاد باشا ٢٢٥

● النشرة المكتبية :

ترجمات وتفاسير القرآن بلغات آسيا الوسطى .... د. حسن المعايرجى ٢٣١

قائمة ببليوجرافية فى الخدمة الاجتماعية من منظور إسلامي ٢٣٩

كلمة التحرير

إسلامية المعرفة البديل الفكرى للمعرفة المادية

(١) شعار جديد ... لمضمون قديم :

هذا شعار جديد عرفته حياتنا الفكرية والثقافية منذ سنوات ، وكأى شعار جديد فلقد قوبل بردود فعل متباينة ومتفاوتة ، تراوحت ما بين التأييد ، والحذر ، والحماس غير الواعى ، له .. أو ضده !

وإذا كان هذا الشعار جديداً ، وإذا كانت جدته سبباً فى الكثير من علامات الاستفهام التى قامت من حوله؛ فإن من الضرورى — جلاء للحقيقة — أن نبدأ هذا التمهيد بالإشارة إلى حقيقتين :—

الأولى :

أن جدة هذا الشعار — « إسلامية المعرفة » — لا تعنى جدة المضمون الذى يعبر عنه ، ولا جدة القضية التى يطرحها ؛ فإسلامية المعرفة — كما سيقيم الدليل عليها هذا التمهيد — هى مهمة فكرية ، ورسالة ثقافية عرفتها حضارتنا منذ ظهور الإسلام ، وأول كتاب عرض لهذه القضية — فى تاريخنا الحضارى — هو القرآن الكريم !. فشعار « إسلامية المعرفة » يوحى بالموقف القائل بقيام علاقة ما بين الإسلام وبين المعارف الإنسانية ، وهذه هى المهمة الفكرية ، والرسالة الثقافية التى عرفتها حضارتنا الإسلامية منذ ميلادها وتبلورها ، والتى قدمتها بديلاً إسلامياً فى المعرفة للنموذج المادى فى المعرفة ، الذى كان معروفاً وسائداً فى حضارات أخرى ، غير الحضارة الإسلامية ، قبل وعند ظهور الإسلام .

ولذلك ، فإننا نأمل أن تكون الإشارات التى يقدمها هذا التمهيد لتاريخ مضمون هذا الشعار — علاقة الإسلام بالمعارف الإنسانية — فى تاريخنا الحضارى والفكرى والثقافى ، شاهداً على أن جدة الشعار لا تعنى أن مضمونه « بدعة

فكرية » ؛ لأنه - فى حقيقته - مُسلَّمة المسلمات الفكرية الراسخة فى علوم حضارة الإسلام .

والثانية :

من الحقائق ، التى نشير إليها الآن ، هى أن جدة هذا الشعار قد أثارت - وهذا طبيعى أحياناً - ردود أفعال متباينة تجاهه :

- فهناك - غير الذين ينكرونه ويستنكرونه ؛ لأنهم ينكرون ويستنكرون - بوعى - أن تكون للإسلام علاقة - أية علاقة - بأى من المعارف وعلوم المدنية والحضارة والحياة .

هناك غير هؤلاء - الذين نفهم موقفهم ، ولابد أن نحاورهم - هناك الذين ينكرونه لجهلهم بحقيقة مراميه ومقاصده ، وهناك الذين يظلمون هذا الشعار - « إسلامية المعرفة » - عندما يرفعونه ، ويستخدمونه ، مع جهلهم بحقيقة ما يعنيه ! فيسيئون إليه إساءة أشد من إساءة العقلاء من أعدائه ؛ لأنهم يقدمون « الحجج » السلبية التى يستفيد منها هؤلاء الأعداء ؟!

فى مواجهة هذا الشعار ، الذى يطرح قضية : قيام علاقة بين الإسلام وبين المعارف الإنسانية ؟.. وطبيعة ومدى هذه العلاقة ؟؟.. هناك مواقف ، وردود أفعال ...

- فمن الناس من يظن أن « إسلامية المعرفة » هى « كهانة - كنيسة » جديدة ، فى دوائر المعرفة تريد أن تجعل من علوم ومعارف الحياة - المدنية والحضارية - « دينا خالصا » ، فتقدسها قدسية الدين ، وتثبتها ثبات الدين ؛ فهى حجر جديد على الاجتهاد فى علوم الحياة ، وتجميد لها ، وجمود يحول بينها وبين التطور والتغيير .

وبهذا الفهم للقضية نراهم يناصبونها العداء ، مخافة أن تعيد من جديد السيرة الأولى للكنيسة الأوروبية مع العلم والعلماء !

- ومن الناس من يحسب أن إسلامية المعرفة إنما تعنى فصالا تاما وكاملاً عن العلوم والمعارف الإنسانية - الاجتماعية منها والطبيعية - التى أبدعها العقل الإنسانى فى الحضارات غير الإسلامية ؛ فهذه معرفة إسلامية ، وتلك كافرة ، والفصال كامل والخصام تام بين الكفر والإسلام !.. فهم يخشون أن يفضى أمر إسلامية المعرفة بنا إلى قطيعة مع ثمرات العقل غير المسلم فى المعارف والعلوم ؛ فنزداد عزلة ونوغل فى الانغلاق ، اللذين يفضيان بنا إلى الذبول والانقراض !..

- ومن الناس من توهم أن إسلامية المعرفة لا تعنى ، ولا تكلف ، ولا تقتضى أكثر من إضافة بعض آيات القرآن الكريم ، ومن الأحاديث النبوية الشريفة إلى مناهج ،

وحقائق، وقوانين العلوم التى أبدعتها مدارس الفكر الغربى - الإنسانية منها والطبيعية - فكما نستعين باكتشافات العلم الغربى على اكتشاف الإعجاز العلمى فى آيات القرآن الكريم، نستطيع أن نستعين بآيات القرآن الكريم لإضفاء « الإسلامية » على هذا العلم الغربى، وكفى الله عقولهم « شر » الاجتهاد والإبداع ؟!

- لكن هناك - غير هؤلاء جميعا - من يتحفظون على جميع هذه المواقف والرؤى، ويرون أن إسلامية المعرفة، وإن تكن شعاراً جديداً، إلا أنه يعبر فى رأيهم عن رسالة فكرية جليلة، ومهمة ثقافية ثقيلة الحمل، تمثل واحدة من السمات الثوابت والقسمات الأصيلة فى حضارتنا الإسلامية منذ ظهر الإسلام.

وللبرهنة على ذلك كان لابد من ضبط وتفسير المصطلح والشعار « إسلامية المعرفة » لتبيان المقاصد، وتبديد الغموض؛ ليؤيد من يؤيد عن بينة، ويعارض من يعارض عن بينة، ويقلع الذين يمتهنون القضية عن هذا الذى يفعلون !

ولابد كذلك من وضع القضية فى مكانها، وإطارها الطبيعى والصحيح كبديل إسلامى، ومذهب إسلامى فى المعرفة، يقابل ويخالف المذاهب المادية، والوضعية، والحسية فى المعرفة، وإقامة الدليل على أن هذا هو مكان، وخطر هذه القضية، كانت البديل الإسلامى فى المعرفة، الذى واجه به القرآن الكريم ومذاهب الشرك فى المعرفة المادية، وكانت البديل الإسلامى فى المعرفة، الذى واجه به فكرنا الإسلامى المبكر مذاهب الديانات الوضعية فى المعرفة « الحسية - التجريبية »، عندما رأتها هذه المذاهب مصدراً وحيداً لمعارف الإنسان؛ فكانت هى - إسلامية المعرفة - « مقالة الإسلاميين » - فى المعرفة الإنسانية - التى واجهوا بها « مقالات غير الإسلاميين » فى هذا الميدان !

كانت كذلك فى النشأة، وفى التطور -: كما هى الآن، عندما يطرحها هذا الشعار الجديد « إسلامية المعرفة » ليواجه بها مذاهب الحضارة الغربية فى المعرفة، المادية منها، والوضعية، والتجريبية، والوضعية المنطقية، والسلوكية، وغيرها من المذاهب التى تشترك فى نفى العلاقة بين « كتاب الوحى » - الدين - وبين « كتاب الوجود» - المُدرك بحواس الإنسان.

وتلك هى المهمة التى تطمح لبلوغها صفحات هذا التمهيد إن شاء الله ...

(٢) التعريف .. والضبط للمصطلحات :

والآن ....

ماذا يعنى هذا المصطلح - الشعار - « إسلامية المعرفة » ؟؟

ــ إن « الإسلامية » هى النسبة إلى الإسلام ، وإذا كان الإسلام - لغة - هو الخضوع والانقياد لما أخبر به الرسول - صلى الله عليه وسلم - من البلاغ الإلهى ، المتمثل فى القرآن الكريم ، ومن البيان النبوى ، المتمثل فى السنة النبوية الصحيحة ؛ فإن الإسلام فى الاصطلاح هو الدين ، الذى وضعه الله سبحانه وتعالى لعباده ﴿ **إِنَّ الدِّينَ عِندَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ** ﴾[١] .. فهو : وضع إلهى ، يدعو أصحاب العقول إلى قبول ما هو من عند الرسول - صلى الله عليه وسلم - من البلاغ الإلهى ، والبيان النبوى .

فالإسلام فى الاصطلاح هو : الوضع الإلهى ، وفى اللغة هو : الانقياد لهذا الوضع الإلهى ؛ أى الانقياد لله ، ولما جاء من الشرائع والأحكام ، التى تلقيناها عن رسول الله[٢] .

« فالإسلامية » هى النسبة إلى هذا الدين الذى وضعه الله ، أى إقامة العلاقة مع الوحى ونبأ السماء ..

ــ أما « المعرفة » فإنها : خلاف الإنكار ، وإدراك الأشياء وتصورها ، فهى : العلم الكسبى ، الخاص بالبسيط ، والجزئى ، والذى فيه إدراك وتصور . وتلك صفات وجهود بشرية إنسانية .

وعندما يراد « بالعلم » : الاعتقاد الجازم المطابق للواقع ، أو : إدراك الشيء على ما هو به ، أو : حصول صورة الشيء فى العقل ؛ فإنه - وَفق هذه التعريفات - يكون مرادفاً للمعرفة ؛ لاشتراكه معها فى كونه كسبيا ، معتمداً على الإدراك والتصور ، وخاص بالبسيط وبالجزئيات .

أما عندما يكون العلم صفة للإحاطة بالكليات والجزئيات جميعاً ، على نحو يكون فيه العلم علة ، وسبباً للموجود والمعلوم ، وليس معلولاً لهما ، وغير متوقف على الإدراك والتصور ، وأمثالهما من الخصائص البشرية الإنسانية -: فذلك هو العلم الإلهى ، المفارق للمعرفة ؛ لأن علم الإنسان ومعرفته معلولة ومُسببة عن الموجود ، وليست سبباً وعلة لوجود هذا الموجود .

فالعلم : منه الكسبى المرادف للمعرفة . ومنه غير الكسبى ، وهو العلم الإلهى ، ولا يسمى معرفة ؛ لأن المعرفة كسب بالإدراك والتصور ، فى نطاق البسيط والجزئى .. وليس هكذا علم الله ، غير الكسبى ، والمحيط بالكليات والجزئيات ..

فكل « معرفة » هى « علم »، وليس كل « علم » هو بالضرورة « معرفة ». والله - سبحانه وتعالى - عالم، ولا يوصف بالعارف .. أما الإنسان فإنه عالم وعارف ، بهذا المعنى الذى حددناه .

وفيما هو بسيط يقال : علمته ، وعرفته ، ولا يقال علمته فيما لا يحاط به ،

لخروجه عن البسيط ؛ ولذلك يقال : عرفت الله ، ولا يقال علمته ؛ لأن المعرفة تقال فيما يُدرك بآثاره ، ولا تُدرك ذاته ..

ولارتباط المعرفة بالكسب وبالواسطة — أدوات الإدراك والتصور — كانت خاصية إنسانية ، ويشهد على هذا قول رسول الله ، صلى الله عليه وسلم : « أَنَا أَعْلَمُكُمْ بِاللَّهِ »[٣] . وإن المعرفة فعل القلب ؛ لقوله تعالى : ﴿ **وَلَكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا كَسَبَتْ قُلُوبُكُمْ** ﴾[٤] ..

وكما لا يقال : الله عارف — : كذلك لا يقال فى حقه سبحانه : عاقل ، كما لا تطلق صفة الدراية عليه أيضاً[٥] .

أى أن بين « المعرفة » و« العلم » خصوصا وعموما :

فالمعرفة إنسانية ؛ لأنها كسبية ، وبالوسائط ، وخاصة بالبسيط والجزئى ، وما يُدرك بآثاره ، ولا يُدرك كنه ذاته ، وتلك من سمات وخصائص وحدود الإنسان .. أما العلم فإنه أعم من المعرفة ؛ إذ فيه الكسبى ، الواقف عند البسيط والجزئى ، وهذا هو العلم الإنسانى ، الذى هو معرفة إنسانية ؛ وفيه كذلك العلم غير الكسبى ، علم ما هو مركب ، العلم المحيط ، والكلى ، والمسبب للموجودات ، وليس المنعكس عنها ، وهذا هو علم الله سبحانه وتعالى .

ولذلك فإن « الوحى » رغم بلوغه لنا عن طريق الرسول — صلى الله عليه وسلم — هو « علم » ، لا « معرفة » ؛ لأنه تنزيل الله ، وبلاغ الرسول ، ولا كسب فيه من الرسول ولا اكتساب .. أما فهمنا له ، فهو علمنا به ومعرفتنا له ، بالكسب والاكتساب !.. **فالعلوم الشرعية فيها « علم إلهى »** ، هو البلاغ القرآنى وبيانه النبوى ؛ **وفيها « معرفة إنسانية »** ، هى اجتهادات المجتهدين ، وفقه الفقهاء فى البلاغ القرآنى والبيان النبوى ..

هذا هو الضبط والتعريف والتفسير لمصطلحات الشعار : شعار : « **إسلامية المعرفة** » **فمعناه إذن : العلاقة بين الإسلام وبين المعرفة** ، أى الصلة بين « كتاب الوحى » القرآن الكريم وبيانه النبوى ، وبين « كتاب الوجود » ومعارف الإنسان فى علوم الوجود ، الإنسانية منها والطبيعية .

فهى — إسلامية المعرفة — إذن : المذهب القائل بوجود علاقة بين الإسلام ، وبين المعارف الإنسانية ، والرافض لجعل الواقع والوجود وحده المصدر الوحيد للعلم الإنسانى والمعرفة الإنسانية .

هى المذهب الذى يقيم المعرفة الإنسانية على ساقين اثنتين : « الوحى » وعلومه ، و« الكون » وعلومه ، وليس على ساق واحدة هى « الوجود » .

ولذلك ، كان تميز هذا المذهب فى المعرفة أيضاً باعتماد كل أدوات وسبل المعرفة المناسبة لإدراك حقائق ومعارف كل من المصدرين ؛ وليس فقط اعتماد الحواس وتجاربها ؛ لأنها إن نهضت بمهام الإدراك لحقائق « الوجود » ، و« عالم الشهادة » ، فلن تفى بإدراك حقائق وتصورات « كتاب الوحى » و« عالم الغيب » .

* * *

وإذا كانت المعارف والعلوم منها ما هو : « إلهى – شرعى » ، ومنها ما هو : « بشرى ، ومدنى ، وحضارى ، ودنيوى » –: فإن هذا التقسيم لا يعنى « الفصل » التام بين « الإلهى – الشرعى » ، وبين « البشرى – المدنى » ؛ وإنما يعنى « التمييز » فقط بين العلوم والمعارف التى « موضوعها الوحى : القرآن ، وبيانه : السنة » .. فهى : إسلامية الموضوع والمصدر والمنطلقات والمقاصد والغايات .. وفيها من « المدنى » : اجتهادات المجتهدين وفقه الفقهاء فى فهم الوحى وبيانه ، وبذلهم الوسع ، واستفراغهم الجهد فى استنباط الجزئيات من الكليات ، وفى تقعيد ذلك علوماً لها هندسة العلوم !..

« التمييز » – وليس « الفصل » التام – بين هذه العلوم « الشرعية » ، وبين العلوم « المدنية البشرية الحضارية » ، الإنسانية منها والطبيعية ، والتى **موضوعها** « **الكونُ** »: مادته ، وظواهره ، وطاقاته – و« **النفس الإنسانية** »: فى ذاتها ، واجتماعها ، وعلاقاتها .

.. فموضوعات هذه العلوم « المدنية » ، ومنطلقاتها ليست « الوحى والدين » ، وإنما هى « الكون والإنسان والاجتماع الإنسانى » ..

وإذا كانت العلوم والمعارف « الإلهية – الشرعية » هى إسلامية الموضوع ، والكليات والمنطلقات ، وفيها من « المدنى » اجتهادات المجتهدين ، وفقه الفقهاء فى الفروع ، والجزئيات ، وفى التقعيد –: فإن علوم « الكون »، ومعارفه « بشرية – مدنية » : الموضوع والكليات والمنطلقات ، وإسلاميتها إنما تعنى إيجاد علاقة بينها وبين السنن الإلهية التى جاء بها الوحى فى الكون والإنسان والاجتماع ، وكذلك توظيف هذه العلوم والمعارف – عن طريق أسلمة فلسفتها – لتحقيق المقاصد والغايات الشرعية التى حددها الوحىُ « حكمةً لخلق الله » سبحانه وتعالى الكونَ والإنسانَ !..

فعلاقة « كتاب الوحى : الإسلام » بالمعارف قائمة – أو يجب أن تقوم – فى كل أنواع المعارف والعلوم .. لكن المدى المُحقّق « للإسلامية » فى هذه المعارف والعلوم يتفاوت ، « كماً » و« كيفاً » فى

« الإلهى – الشرعى » منها عن « البشري – المدنى » .. كما يتفاوت فى « الإنسانى – الاجتماعى » منها عن « الطبيعى » ...

هذا عن التعريف والضبط لمصطلحات هذا الشعار .

(٣) أمثلة ... وتطبيقات :

وإذا كان هذا هو معنى المصطلح والشعار : « إسلامية المعرفة » ، أى : إقامة العلاقة بين « الإلهى » و« الإنسانى » فى العلوم والمعارف .. العلاقة المناسبة ، التى تقيم المعرفة الإنسانية على الساقين : « الإلهى » ، و« الكونى » ؛ فتحفظ لها وعليها « التوازن – الحق » ، وتعصمها من « الثنائية ، والانشطار » ، وذلك دون أن يصبح « الإنسانىُّ » « إلهياً » ، له قدسية الإلهى وثباته ، ودون أن يصبح « الإلهُّى » « إنسانياً » ، كما هو الحال عند الذين جعلوا الدين وضعاً بشرياً ، وإفرازاً لعقل الإنسان وثمرات الاجتماع الإنسانى ؟!..

إذا كان هذا هو المعنى المراد من المصطلح والشعار -: فإن قضيتنا الأساسية – قضية إسلامية المعرفة – هى خاصة بهذه العلوم والمعارف « البشرية – المدنية » ؛ فهى التى من الممكن أن تكون « إسلامية » إذا قامت العلاقة بينها وبين « كتاب الوحى » ، ومن الممكن أن تكون « لا إسلامية » إذا وقفنا بمعارفها عند « كتاب الوجود » والأدوات الحسية للإدراك ..

وإسلامية هذه المعارف معناها : أن يصدر إدراكنا وتصورنا ومعرفتنا لموضوعاتها حال استحضارنا السنن والقوانين والضوابط والمقاصد الشرعية المتعلقة بها ، والتى جاءت فى « كتاب الوحى » وفى بيانه النبوى .. أى اكتشاف علاقة « كتاب الوجود » بـ« كتاب الوحى » أثناء دراسة وتطبيقات هذه العلوم البشرية – المدنية – الحضارية ..

ولعل هذا التمهيد عندما يركز على إسلامية المعارف الإنسانية -: أن يقيم الدليل – ولو بشكل سريع وغير مباشر – على « إلهية » « العلم الدينى » ، الذى زعمت مذاهب المعرفة المادية والوضعية بشريته ! ولحسن الحظ فليست هذه بالقضية المثارة ، وذات الأنصار ، فى واقعنا الفكرى ؛ **وإنما القضية المثارة ، والتى تستحق التركيز عليها هى -: إسلامية أو لا إسلامية معارف وعلوم الإنسان !**

وإذا كان الأمر كذلك -: فلعل أمثلة نضربها على ما تعنيه إسلامية المعرفة فى بعض قضايا هذه العلوم والمعارف البشرية – الاجتماعية منها والطبيعية – لعل فى أمثلة نضربها على ما تعنيه هذه العلاقة ، المحقِّقة للإسلامية -: أن تكون مفيدة ، بل

وضرورية ، عند هذا الحد من هذا التمهيد ..

ـ فنحن ، مثلاً ، إذا درسنا علم الاقتصاد ، باعتباره : العلم الذى يبحث فى مشاكل التوفيق بين الموارد المحدودة ، وحاجات الإنسان غير المحدودة ، والمتفاوتة فى الأهمية ؛ أى علم تدبير الحلول لمشكلة الإنسان الاقتصادية – التى تتعدد فيها غاياته ، وتختلف أهمية كل منها ، وتقل وسائل الوصول إليها ، مع إمكانية استعمالها فى أغراض متضاربة(٦).

إذا نحن درسنا علم الاقتصاد بهذا الاعتبار ، وفقط -: كانت المعرفة الاقتصادية المستخلصة من هذه الدراسة متحررة من « الإسلامية » !

أما إذا نحن درسنا الاقتصاد باعتباره علم تدبير إشباع ، وكفاية الاحتياجات ، فى ضوء الموارد ، وعلى ضوء وفى إطار : السنن الإلهية ، والضوابط الشرعية ، والمبادىء ، والكليات الإسلامية من مثل : فلسفة الإسلام فى الملكية ، فالله هو المالك الحقيقى ، مالك الرقبة فى الثروات والموارد والأموال ، ونظرية الاستخلاف ، والخلافة الإنسانية عن الله فالإنسان – من حيث هو إنسان – مستخلف عن الله فى الموارد والثروات والأموال ، له فيها ملكيةٌ مجازية ، ملكيةُ الانتفاع المحكومةُ – فى الحيازة ، وفى الاستثمار ، وفى الإنفاق – بمقاصد الشريعة ، التى هى بنود عقد وعهد التوكيل ، والاستخلاف .

وإذا نحن درسنا الاقتصاد فى ضوء هذا « الإطار الإلهى » ، نكون قد أقمنا علمه على ساقين ، واستقينا معارفه من مصدرين « كتاب الوجود » – الموارد والاحتياجات – و« كتاب الوحى » – الفلسفة الإسلامية فى الأموال – وهنا تتحقق « الإسلامية » لـ« المعرفة » الاقتصادية ، على النحو الذى يميزها عن نظيرتها فى الفلسفات والمناهج المادية والوضعية .

وإن حال نبى الله شعيب – عليه السلام – مع قومه أهل « مدين » ، والحوار الذى دار بينهما – والذى حكاه القرآن الكريم – حول المفاهيم الاقتصادية والمعاملات المالية : توفية المكاييل والموازين بالقسط (العدل) ، والامتناع عن بخس الناس أشياءهم فى البيع والشراء ، والحذر من الإفساد فى الأرض ... إلخ . فدعا قومه إلى إقامة العلاقة بين « الدين » وبين « الاقتصاد » ، فى الفكر والتطبيقات .

أما قومه الذين عصوه ، فإنهم كانوا يرفضون الربط والعلاقة بين « الدين » وبين « المعاملات المالية والاقتصادية » ؛ فهو يريد اقتصاداً مضبوطاً بضوابط الدين ، قائماً على معارف « الوحى » و« الواقع » كليهما ، بينما هم يريدون

الفصل ما بين الدين والاقتصاد .

هو يريد « إسلامية الاقتصاد » ؛ فالدين عند الله الإسلام فى جميع الرسالات ، وعند كل المرسلين ، وهم يريدون تحرير الاقتصاد من العلاقة بالإسلام .

والقرآن الكريم يحكى هذا الحوار ، المجسِّد لهذه القضية ، والذى بدأه نبى الله شعيب – عليه السلام – مخاطباً قومه ، فقال :

– ﴿ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ وَلَا تَنْقُصُوا الْمِكْيَالَ وَالْمِيزَانَ إِنِّي أَرَاكُمْ بِخَيْرٍ وَإِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ مُحِيطٍ وَيَا قَوْمِ أَوْفُوا الْمِكْيَالَ وَالْمِيزَانَ بِالْقِسْطِ وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلَا تَعْثَوْا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ بَقِيَّةُ اللَّهِ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ وَمَا أَنَا عَلَيْكُمْ بِحَفِيظٍ ﴾ .

لكن قومه أجابوه ، مستنكرين دعوته لإسلامية الاقتصاد ، وضبط المعاملات المالية بضوابط الدين ، ومدافعين عن مذهب تحرير الاقتصاد من العلاقة بالدين ؛ فقالوا :

– ﴿ يَا شُعَيْبُ أَصَلَاتُكَ تَأْمُرُكَ أَنْ نَتْرُكَ مَا يَعْبُدُ آبَاؤُنَا أَوْ أَنْ نَفْعَلَ فِي أَمْوَالِنَا مَا نَشَاءُ إِنَّكَ لَأَنْتَ الْحَلِيمُ الرَّشِيدُ ﴾ !

لقد عجبوا من ربط دعوته بين « التوحيد » للمعبود ، وبين « ضبط التصرفات المالية » بضوابط « دين ودعوة التوحيد » !

فرد عليهم شعيب ، معلماً إياهم أن الدين – دين البينة الإلهية – يقتضى ضبط الأموال – التى هى رزق الله – بضوابط الإصلاح الدينى ، وذاكرا لهم أنه يريد لهم الالتزام بما يلتزم هو به ، حتى لا يحل عليهم غضب الله ، الذى حل بالأقوام السابقين ، الذين عصوا نوحا وهودا وصالحا ولوطا ، عليهم السلام ؛ فقال :

– ﴿ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي وَرَزَقَنِي مِنْهُ رِزْقاً حَسَناً وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَى مَا أَنْهَاكُمْ عَنْهُ إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ وَيَا قَوْمِ لَا يَجْرِمَنَّكُمْ شِقَاقِي أَنْ يُصِيبَكُمْ مِثْلُ مَا أَصَابَ قَوْمَ نُوحٍ أَوْ قَوْمَ هُودٍ أَوْ قَوْمَ صَالِحٍ وَمَا قَوْمُ لُوطٍ مِنْكُمْ بِبَعِيدٍ ﴾(٧) .

وعلى هذا النحو حكى القرآن الكريم ذلك الحوار الذى دار بين شعيب وبين قومه ، حول علاقة « كتاب الوحى » بـ« واقع الاقتصاد » !..

فإذا حسب الإنسان نفسه سيد هذا الكون ، واعتقد الإطلاق والإباحة الكاملة لحريته فى التصرفات المالية والتدابير الاقتصادية ، فلن يراعى – فى طرائق الكسب ، والاستثمار ، والإنفاق – إلا منفعته ولذته ومصلحته ، وَفْق معاييره

الإنسانية البحتة فى « المنفعة » و« اللذة » و« المصلحة » ، وهنا يكون اقتصاده متحرراً من ضوابط الوحى والدين .

أما إذا آمن الإنسان بأنه ليس سيد هذا الكون ، وإنما خليفة عن سيد هذا الكون وبارئه وراعيه ، سبحانه وتعالى ، وأنه ليس مالك الرقبة ، المالك الحقيقى ، والمطلق الحرية فى الأموال والموارد والثروات ؛ وإنما هو وكيل ومُستخلف فى هذه الموارد والأموال والثروات -: فإن طرائقه عندئذ فى الكسب والاستثمار والإنفاق ، لابد وأن تكون - إذا أراد أن يكون مطيعاً لمن استخلفه - محكومة ومضبوطة بالإطار والفلسفة والمبادىء المتمثلة فى عقد وعهد الاستخلاف ، أى المقاصد الشرعية فى الأموال . وهنا ينضبط الاقتصاد بكافة الضوابط الإسلامية ، التى جاء بها « الوحى » ، و« بيانه » فى الكسب والاستثمار والإنفاق من مثل : فلسفة الإسلام فى الملكية والحيازة ، وأحكامه فى الكنز ، والاحتكار ، والفروض التى فرضها الله فى الأموال والقواعد التى قررها للمعاملات .. إلخ ..إلخ .

وهنا بإقامة هذه العلاقة بين آيات الاقتصاد فى « كتاب الوحى » ، وبين باب الاقتصاد من « كتاب الكون » تتحقق إسلامية الاقتصاد فى المعرفة وفى التطبيقات .

* * *

وإذا نحن درسنا علم السياسة ، سياسة المجتمع ، والدولة ، والعلاقات الدولية ، باعتبار السياسة هى : الإدراك والتصور والعمل لما هو « ممكن » من الخيارات « الواقعية » والقائمة والمحتملة ، تحقيقاً للمصلحة - مطلق المصلحة - وللمنفعة - مطلق المنفعة - واقفين بهذا العلم عند كونه « فن ممارسة القيادة والحكم ، وعلم السلطة أو الدولة ، وفرع « العلم المدنى » الذى يبحث أصول الحكم ، وتنظيم شئون الدولة تدبيراً تغلب فيه الجودة والإتقان .. » .

إذا نحن درسنا علم السياسة ، باعتبار أن هذه هى مضامينها ومقاصدها ، كانت دراستنا له متحررة ومتحللة من الإسلامية ؛ فلا تكون السياسة عندئذ « سياسة شرعية » . وهذا المنحى فى دراسة السياسة هو الذى جعلها فى المنظور الغربى « نفعية صرفة » - دون تقييد النفع بالقيود الشرعية - فبررت غاياتها كل الوسائل ، بصرف النظر عن مدى أخلاقية تلك الوسائل ؛ فكان « الصراع » ، و« القوة » أهم العناصر الرئيسية فى المفهوم الغربى للسياسة(٨) .

أما إذا نحن أقمنا العلاقة بين « الإسلامية » وبين « المعرفة السياسية » ، أى الصلة بين « الشرعى » و« المدنى » فى هذا العلم - الذى هو من العلوم « الإنسانية - المدنية » - فإننا سنضبط

مفاهيمه وممارساته بالمنطلقات والمقاصد الشرعية ...

وهذه العلاقة بين « الشرعي » و« المدنى » لن تجعل السياسة ديناً خالصاً ، ومقدساً ثابتاً ؛ لأنها ليست من أركان الدين ، وأصول الاعتقاد وثوابت الشرع ، ولم ينزل الوحى ، وينطق الرسول – صلى الله عليه وسلم – بكل ما هو لازم لها وفيها . كما أن إقامة هذه العلاقة – بين « الإسلامية » وبين « المعرفة السياسية » – لا تعنى بحال من الأحوال تجاهل « الواقع السياسى » وخياراته ، ولا التقليل من مكانته فى المعارف السياسية ، ولا تجاهل المصلحة والمنفعة المبتغاة من علم السياسة ؛ وإنما تعنى هذه العلاقة : الإضافة إلى « الواقع » ، وضبط خياراته ، وليس إلغاءه أو تجاهله أو الغض من قيمته ، وضبط « المصلحة والمنفعة » ، وليس تجاهلها ؛ فهى تضيف إلى « الواقع » ، كمصدر للمعرفة السياسية ، مصدر « الوحى » ، بسننه الإلهية فى الاجتماع الإنسانى ، وبالقيم والتكاليف والمقاصد الشرعية والحِكَم المراد تحقيقها من الاجتماع والمجتمعات ، وتضبط « المصلحة والمنفعة » حتى تكون « المصلحة الشرعية المعتبرة » ، وليست المصلحة المطلقة والمتحررة بين أخلاقيات الدين !..

فهى العلاقة التى « تضيف وتضبط » ، تضيف « للواقع المادى » و« للمعرفة الحسية » ، وتضبط « الخيارات » المختارة « بالمقاصد الشرعية » التى حددها الإسلام لسياسة الناس .

وعندئذ لن نجد السياسة : « فن الممكن من خيارات الواقع » – هكذا بإطلاق – وإنما سنجدها : « الأفعال والتدابير التى يكون الناس معها أقرب إلى الصلاح – بالمعنى الإسلامى – وأبعد عن الفساد – بالمعنى الإسلامى – حتى وإن لم ينزل بها الوحى أو يشرعها الرسول » – كما قال واحد من علماء السلف : على بن عقيل البغدادى (٤٣١ – ٥١٣هـ : ١٠٤٠هـ – ١١١٩م) .

وسنجد فى السياسة عندئذ : « الكليات ، والمبادىء ، والثوابت » ، التى تمثل « أُطراً » « للجزئيات ، والفروع ، والمتغيرات » التى تتطور بحسب « المصلحة الشرعية المعتبرة » ، ووَفْقاً لاختلافات الأزمان والأماكن ، وتبدل العادات والأعراف[٩] .

وفى « السياسة الشرعية » سنجد « للدولة – السلطة » معنى متميزاً عن معانيها فى « السياسة المدنية » غير الإسلامية ؛ فهى ليست الجهاز المحايد تماماً بين طبقات وفرقاء المجتمع ، وليست جهاز القوة والقهر للطبقات والفرقاء المحرومين من السيطرة والسيادة فيها – : وإنما هى

« دولة التوازن » بين الفرقاء الممثلين للتعددية فى مجتمعها ، فالتوازن هو الوسط ، أى العدل بين الفرقاء المعددين .

ففى قانونها توازن بين مبادىء الشريعة ، التى هى حاكمية الله — « السيادة » — وبين فقه المعاملات — الفروع — الذى هو ثمرة لاجتهاد مجتهدى الأمة ، ينمو ويتطور مواكبة للمصالح الشرعية المعتبرة .

وفى قيادتها توازن بين « عمل ولاة الأمر » وبين « طاعة الأمة » ، فانتفاء « العدل » يحل الأمة من « طاعة » أولياء الأمور . وأعلى مراتب رأس الدولة هى مرتبة « الاجتهاد » — ولا عصمة لمجتهد — أما الأمة فلإجماعها « العصمةُ » .. و« إن أمتى لا تجتمع على ضلالةٌ »[١٠]!

وحتى عندما كان رأس الدولة « النبى — الرسول » الذى يوحى إليه ، فإنه كان يميز بين « تبليغه عن ربه » ، الذى هو معصوم فيه ، لا ينطق عن الهوى ، وبين « إمامته السياسية وقيادته للدولة » ، بالاجتهاد البشرى ، والإنشاء للتدابير والسياسات . وعن هذه الاجتهادات السياسية تحدث ، صلى الله عليه وسلم ، فى مرض موته ، عندما صعد المنبر وخطب الناس فقال : « أيها الناس ، من كنت جلدت له ظهراً فهذا ظهرى فَلْيَسْتَقِدْ[١١] منى ، ومن كنت شتمت له عِرْضاً فهذا عِرْضى فليستقد منى ، ومن أخذت له مالا فهذا مالى فليأخذ منه ، ولا يخشى الشحناء من قِبَلِى فإنها ليست من شأنى »[١٢].

« فالعصمة » للأمة ، وأعلى مراتب الحاكم هى « الاجتهاد » ، حتى ولو كان نبياً ورسولا !..

— وسنجد « شورى الأمة » مقيدة بسيادةِ وحاكميةِ الشرعية — التى هى وضع إلهى — وفى ذات الوقت هى ملزمة لدولتها ، فهى فريضة إلهية ، وضرورة شرعية واجبة ، وليست مجرد « حق » يجوز لها أن تتنازل عنه إن هى أرادت ذلك .. هى فريضة حتى على رسول الله — صلى الله عليه وسلم — ﴿ **وَشَاوِرْهُمْ فِى الْأَمْرِ** ﴾[١٣]، وصفة من صفات الأمة المؤمنة ﴿ **وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ** ﴾[١٤]، وهى ملزمة للحاكم ، حتى ولو كان نبياً ورسولا ، لأنها اجتهاد فيما فيه اجتهاد ، ولم يقطع الوحى فيه بتشريع ، وشورى الأغلبية نافذة فى كل الحالات ، ورسول الله — صلى الله عليه وسلم — هو القائل لأبى بكر وعمر : « لو اجتمعتما فى مشورة ما خالفتكما »[١٥] والقائل — وهو رأس الدولة وحاكمها —: « لو كنت مؤمراً أحداً دون مشورة المؤمنين لأمرت ابن أم عبد ! »[١٦] أى : عبد الله بن مسعود رضى الله عنه .

— وعلاوة على أن « إقامة الدولة » إنما تتم

بشورى الأمة واختيارها وبيعتها -: فإن حق الطاعة الذى « للدولة » على « الأمة » يظل مشروطاً ومرهوناً ببقاء « الدولة » ممثلة « للأمة » ، وموضع الرضا منها ، فالقرآن لم يتحدث عن « ولى الأمر » الفرد ، وإنما تحدث عن « أولى الأمر » فى الموطنين اللذين ورد فيهما هذا المصطلح فى القرآن الكريم ؛ فقد اختار صيغة « الجمع » لا « الفرد » ، وربط الطاعة « لأولى الأمر » بكونهم من « الأمة » ﴿ **أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ** ﴾[١٧] ، ﴿ **وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِنَ الْأَمْنِ أَوِ الْخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ** ﴾[١٨] ، فهو يزكى القيادة الجماعية الشورية للدولة ، ويشترط لطاعة أولى الأمر من قبل الأمة -: أن يكونوا منها ، أى موضع اختيارها ، ومصدراً لثقتها ، وأهلاً لقيادة دولتها ، وسياسة مجتمعها ، والممثلين لمصالحها الشرعية المعتبرة .

وسنجد فى « أمة » هذه « الدولة » : « التعددية فى إطار الوحْدة : تعددية أهل الشرائع الدينية المختلفة ، فى إطار الإيمان الدينى ، وتعددية التيارات التى تتنوع اجتهاداتها فى الفروع ، داخل إطار الوَحْدة فى الأصول » .

سنجد ذلك - ومثله كثير - فى « دولة » « السياسة الشرعية » ، التى تتميز « معرفتها السياسية بـ« الإسلامية » ، أى : إقامة العلاقة بين ما هو « شرعى » وما هو « مدنى » فى هذا العلم من علومنا الإنسانية .

* * *

وإذا نحن درسنا موضوعات « العلم الزراعى » - أرضا ، وبذورا ، وماء ، ومناخا - فإن حقائق هذا العلم وقوانينه - كواحد من العلوم الطبيعية - لن تتغاير بتغاير معتقدات وحضارات وقوميات ولغات الدارسين ؛ **ففى العلوم التى تتميز « موضوعاتها » بالثبات والحياد ؛ تتميز حقائقها وقوانينها ، هى الأخرى ، بالثبات والحياد ؛ فهى « مشترك إنسانى عام » ، ليس فيها بشرقى وغربى ، أو إسلامى ومسيحى ، أو مؤمن وكافر ، « فالواقع » هو مصدر معرفتها ..» و« الحواس » هى أهم أدوات المعرفة فيها ..**

لكن « إسلامية العلم الزراعى » ، تتأتى عندما نقيم العلاقة بين المقاصد الشرعية من الزراعة وبين تطبيقات و وظائف حقائق وقوانين هذا العلم الزراعى ، أى : عندما نقيم العلاقة بين « الخصوصية الإسلامية » فى « فلسفة العلم الزراعى » ، وبين « حقائق وقوانين الزراعة » - التى هى « مشترك إنسانى عام » .

فحقائق وقوانين العلم الزراعى - ككل

حقائق وقوانين العلوم – إذا نحن وظفناها فى دعم الإيمان بخالق هذا الكون ، الذى أمرنا بالنظر والتدبر ، والذى أعاننا عليه ، قادنا هذا الموقف إلى العلماء الذين هم أكثر خشية لله ؛ لأنهم الأكثر معرفة بأسرار العلوم الكاشفة عن بعض أسرار الله فى الأكوان ﴿ **إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ** ﴾(١٩) .

أما إذا لم توظف الحقائق العلمية هذا التوظيف الإيمانى ، فإنها قد تقود وتفضى إلى علماء لا يعلمون سوى ظاهر من الحياة الدنيا ؛ ومن ثَمَّ يقودهم الغرور إلى تأليه العلم والعلماء ، باعتباره « دين العصر » وباعتبارهم « الروحانيين الجدد » !.. ولقد شهدنا – عندما تقدمت العلوم فى أوروبا حديثا ، وفى ظل « المادية ، والموضوعية » – « علماءً » صاحوا صيحة منكرة ، فقالوا : لقد مات الله ؟!...– تعالى الله عن ما صاحوا به علواً كبيراً ..

و وجه آخر لهذه القضية ، فكما يمكن توظيف حقائق العلم لدعم الإيمان ، أو لزعزعته –: فإن من الممكن توظيف تطبيقات هذه الحقائق فى تحقيق مقاصد الشريعة طاعةً لله – سبحانه وتعالى – أو فى المحرمات ، عصياناً لله . فإذا كانت حقائق زراعة « العنب » لا تتغاير بتغاير المعتقدات ؛ فإن زراعة « العنب » لـ« الخمر » هى تطبيق وتوظيف غير إسلامى لحقائق وقوانين زراعته .

كذلك فإن « كيمياء » تركيب وتصنيع « السماد » ، الذى يستخدم فى تسميد الأرض الزراعية –: هى حقائق وقوانين تجريبية ، تدخل فى العلم الطبيعى ، الذى هو « مشترَك إنسانى عام » ، لا تتغاير بتغاير الحضارات والعقائد والفلسفات .، فليست فى « كيمياء السماد » خصوصيات حضارية .

لكن فلسفة استخدام وتوظيف هذا العلم الطبيعى تختلف باختلاف المقاصد والغايات المحركة للإنسان الذى يوظفه ويطبقه ، وباختلاف نظرة هذا الإنسان للطبيعة – الأرض ... والبيئة – التى يوظف فيها ثمرات هذه « الكيمياء » .

فالحفاظُ على التوازن بين المكونات الطبيعية والقوى الذاتية والعناصر الخِلْقِية للأرض الزراعية ، وبين طاقتها فى الإنتاج وقدرتها على العطاء –: هو موقفٌ وفلسفة تجعل استخدام « كيمياء السماد » بالقدر الذى يحفظ هذا التوازن .

أما فلسفة « قهر الأرض » – النابعة من فلسفة « قهر الإنسان للطبيعة » – لتعطى ، « الآن » ، أكبر عائد مادى ، وأوفر محصول ، فى أقصر وقت ، بضرف النظر عن الأذى الذى يصيبها ، عندما يختل توازن تركيبها ، بغلبة « الصناعى » على « الطبيعى » فيها ، وعلى حساب مستقبلها – والذى هو مستقبل الأجيال الآتية لتحيا عليها – أما هذه الفلسفة –

فلسفة قهر الطبيعة ، لتعطى أعلى معدلات الوفرة المادية ، فى اللحظات الآنية — فلسفة « واغنم من الحاضر لذاته ! »— بأى ثمن ، وبصرف النظر عن النتائج ؛ فإنها هى التطبيقات التى تتغاير وتختلف باختلاف الفلسفات والعقائد والحضارات .

وأيضاً فإن استزراع الغابات هو السبيل إلى قيام الغابات ، ولهذا الاستزراع قوانينه وحقائقه العلمية ، العامة والثابتة . كما أن قطع أشجار الغابات هو السبيل إلى الحصول على أخشابها ، ولذلك آلياته وقوانينه العامة . وليس هناك مغايرة فى حقائق وقوانين الاستزراع للغابات ، ولا فى حقائق وقوانين القطع لأشجارها بتغاير مذاهب الأمم والحضارات والديانات .

لكن إزالة الغابات ، وتجريد الأرض منها ، لزرع أرضها بالمحاصيل الأخرى ، أو للانتفاع بأخشابها ، أو لإقامة المشروعات غير الزراعية عليها ، أو إبادتها بالتلوث وإزالتها —: هى فلسفة متميزة فى النظر إلى الطبيعة ، وفى التعامل مع البيئة والمحيط ؛ إنها الفلسفة التى نشهد اليوم آثار شيوع تطبيقاتها ، فى صور الإخلال بتوازن البيئة ، الأمر الذى يجر على الإنسانية الكوارث والمخاطر الجسام !..

إن الفيضانات والسيول التى تعانى منها بلاد عدة فى شبه القارة الهندية ، لها علاقة عضوية بتجريد جبال الهملايا من غاباتها . وإن الجفاف الناشيء عن تغير مواعيد ومقادير الأمطار التى تسقط على بلاد القارة الإفريقية ، هو ثمرة مرة لتجريد هذه القارة من غاباتها ؟!..

ومثل هذه « الأمراض » تحدث وتشيع فى أمريكا اللاتينية — فى حوض الأمزون — وفى غيرها المناطق التى وظفت فيها حقائق العلم الطبيعى وقوانينه ، لتحصيل أكبر عائد مادى فى أقصر وقت ، بصرف النظر عن تأثيرات ذلك على توازن البيئة والمناخ .

وقس على ذلك قضية « كيمياء » المبيدات الحشرية ، تلك التى لا تتغاير — هى الأخرى — حقائقُ علمها وقوانينُ تجاربها ؛ لكن فلسفات توظيفها ، وأساليب استخداماتها هى التى تتغاير ، وكذلك ثمرات هذه التطبيقات . فإما حفاظ على توازن الحياة والأحياء — كل الحياة وجميع الأحياء — وعلى عناصر الوجود — كل ظواهر الوجود — على النحو الذى يؤدى فيه هذا التوازن وظائفه فى « النفع » وفى الحفاظ على « الوجود » ؛ وإما خلل يدخل بالإنسانية وبالطبيعة فيما أدخلتهما فيه الفلسفات المادية الحديثة من تطبيقات أثمرت ما نعانيه الآن من مُر الثمرات .

فحقائق العلم الطبيعى لا تتغاير ، وقوانينه لا تختلف بتغاير واختلاف العقائد والفلسفات والحضارات ؛ لكن فلسفة تطبيقه ومقاصد توظيفه —: هى التى

تختلف وتتغاير باختلاف المعتقدات وبتغاير الحضارات .

إننا مدعوون انطلاقاً من « إسلامية فلسفة العلم الطبيعي » — إلى النظر في آيات كتاب الوحى التى أشارت إلى الجبال كأوتاد للأرض : ﴿ أَلَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ مِهَاداً وَالْجِبَالَ أَوْتَاداً وَخَلَقْنَاكُمْ أَزْوَاجاً ﴾[٢٠] .

ونحن مدعوون ، كذلك إلى النظر فى الآيات التى تحدثت عن التوازن والميزان بين كل أنواع الخلق وسائر أصناف المخلوقات .

* * *

إن التعددية فى الألوهية ، ونفى التوحيد —: هى بالدليل العقلى مصدر الفساد والإفساد فى المخلوقات : ﴿ أَمِ اتَّخَذُوا آلِهَةً مِنَ الْأَرْضِ هُمْ يُنْشِرُونَ لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا فَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ ﴾[٢١] . بينما التعددية ، وتوازن الفرقاء المختلفين فى كل عوالم الموجودات ، التى خلقها الله متعددة لتوازن : ﴿ وَهُوَ الَّذِى مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِىَ وَأَنْهَاراً وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِى اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِى ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾[٢٢] ، ﴿ وَمِنْ كُلِّ شَىْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴾[٢٣] ..

بينما هذه التعددية فى المخلوقات ، والتوازن بين فرقائها ، هى المقتضية للعدل والصلاح فى هذه المخلوقات ، وصدق الله العظيم إذ يقول : ﴿ كَلَّا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَيَطْغَى أَنْ رَآهُ اسْتَغْنَى ﴾[٢٤] .

فالتعدديةُ فى طبقات الأرض ، وفى مكوناتها ، وقيامُ التوازن بين هذه الطبقات وهذه المكونات —: هو المعبرُ عن قيام إسلامية المعرفة فى فلسفة علوم الطبيعة التى تدرس ظواهرهما وقواهما وما فيهما من آيات وطاقات .

وهذا هو معنى « إسلامية فلسفة العلم الطبيعى » التى تقف عندها « إسلامية المعرفة » فى « العلوم الطبيعية » ، ولا تتعداها إلى حقائق وقوانين هذه العلوم ، التى هى بنت التجربة ، كمصدر أول لاكتشافاتها ولتطورها .

وقس على هذا المثال ما تعنيه « إسلامية المعرفة » فى العلوم والمعارف الطبيعية الأخرى ، فحقائق وقوانين « الوراثة » لا تتغاير بتغاير المعتقدات والحضارات ، لكن توظيفها يختلف باختلاف فلسفة العلم التى يعتنقها أهل التطبيق ، والتوظيف لهذه الحقائق والقوانين ، ومثل ذلك : الطب ، والطاقة ، والكيمياء ، والفيزياء ، وغيرها من العلوم البحتة الكونية .

وإذا نحن نظرنا إلى علاقة الإنسان بظواهر الطبيعة وقواها ، التى سخرها الله — سبحانه وتعالى — لهذا الإنسان ،

إكراماً له وتكريماً ، والتى أشار إلى بعض منها آيات كثيرة فى القرآن الكريم : ﴿ اللَّهُ الَّذِى خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ وَأَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقاً لَّكُمْ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْفُلْكَ لِتَجْرِىَ فِى الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْأَنْهَارَ وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ ﴾(٢٥) ، ﴿ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومُ مُسَخَّرَاتٌ بِأَمْرِهِ إِنَّ فِى ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾(٢٦) ، ﴿ وَهُوَ الَّذِى سَخَّرَ الْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا وَتَرَى الْفُلْكَ مَوَاخِرَ فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِن فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾(٢٧) .. ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِى السَّمَوَاتِ وَمَا فِى الْأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُ ظَاهِرَةً وَبَاطِنَةً وَمِنَ النَّاسِ مَن يُجَادِلُ فِى اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلَا هُدًى وَلَا كِتَابٍ مُّنِيرٍ ﴾(٢٨) ، ﴿ الَّذِى جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ مَهْداً وَجَعَلَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلًا لَّعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ وَالَّذِى نَزَّلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً بِقَدَرٍ فَأَنشَرْنَا بِهِ بَلْدَةً مَّيْتًا كَذَلِكَ تُخْرَجُونَ وَالَّذِى خَلَقَ الْأَزْوَاجَ كُلَّهَا وَجَعَلَ لَكُم مِّنَ الْفُلْكِ وَالْأَنْعَامِ مَا تَرْكَبُونَ لِتَسْتَوُوا عَلَى ظُهُورِهِ ثُمَّ تَذْكُرُوا نِعْمَةَ رَبِّكُمْ إِذَا اسْتَوَيْتُمْ عَلَيْهِ وَتَقُولُوا سُبْحَانَ الَّذِى سَخَّرَ لَنَا هَذَا وَمَا كُنَّا لَهُ مُقْرِنِينَ ﴾(٢٩) ، ﴿ اللَّهُ الَّذِى سَخَّرَ لَكُمُ الْبَحْرَ لِتَجْرِىَ الْفُلْكُ فِيهِ بِأَمْرِهِ وَلِتَبْتَغُوا مِن فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِى السَّمَوَاتِ وَمَا فِى الْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ إِنَّ فِى ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾(٣٠) ، ﴿ وَالْبُدْنَ جَعَلْنَاهَا لَكُم مِّن شَعَائِرِ اللَّهِ لَكُمْ فِيهَا خَيْرٌ فَاذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ عَلَيْهَا صَوَافَّ فَإِذَا وَجَبَتْ جُنُوبُهَا فَكُلُوا مِنْهَا وَأَطْعِمُوا الْقَانِعَ وَالْمُعْتَرَّ كَذَلِكَ سَخَّرْنَاهَا لَكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ لَن يَنَالَ اللَّهَ لُحُومُهَا وَلَا دِمَاؤُهَا وَلَكِن يَنَالُهُ التَّقْوَى مِنكُمْ كَذَلِكَ سَخَّرَهَا لَكُمْ لِتُكَبِّرُوا اللَّهَ عَلَى مَا هَدَاكُمْ وَبَشِّرِ الْمُحْسِنِينَ ﴾(٣١) .

إذا نظرنا إلى علاقة الإنسان بهذه الظواهر والقوى التى سخرها الله – سبحانه وتعالى – له –: فإننا سنجد لهذه العلاقة – إذا كانت إسلامية – ضوابط تميزها عن حالها إذا ما تحررت من ضوابط الإسلام ..

فتدمير ظواهر الطبيعة وقواها. وكنوزها –: يجعل « قهر الإنسان للطبيعة » هى فلسفة هذه العلاقة ، والإخلال بعلاقات توازنها هو مما يتنافى مع المعنى الإسلامى لمصطلح « التسخير » تسخير الله هذه الظواهر والقوى والكنوز للإنسان .

فهذا « التسخير » : هو سوق وقهر من الله لهذه الظواهر والقوى ؛ ولكنه بالنسبة للإنسان يعنى « الارتفاق » ؛ فلقد سخرها الله لنا لنرتفق عليها وبها ، فتكون لنا مِرْفقاً

نرتفق به . وإلا ، أفلسنا مطالبون بالرفق بالحيوان ، الذى سخره لنا الله ؟! وأليس قهر « المرفق » وتدميره مما يتنافى مع حكمة خلقه وتسخيره للإنسان ؟!

تلك هى « إسلامية علاقات الإنسان بظواهر الطبيعة وقواها » ؛ الأرض بطبقاتها ، وبحارها ، وأنهارها ، وغاباتها وجبالها ؛ والسموات بطبقاتها ، وكواكبها ، ونجومها ، وأقطارها ؛ وما بين السماء والأرض من الهواء .

فبهذه العلاقة الإسلامية ، يحفظ الإنسان ، لا « سلامه » و« سلامته » فقط ؛ وإنما أيضاً يحفظ سلام وسلامة « صفحات كتاب الكون » عندما يحافظ على « توازن واتزان وميزان » هذه « الصفحات » فى هذا « الكتاب » !

ونحن إذا تأملنا مدلولات مصطلح « الميزان » – وبعض مشتقاته – فى المواطن التى جاءت بها فى القرآن الكريم ، بسياق الحديث عن الطبيعة وقواها ومظاهرها وآياتها –: ينكشف أمامنا خطر هذا المعنى لإسلامية علاقة الإنسان بهذه القوى والمظاهر والآيات التى أبدعها الله وسخرها لهذا الإنسان : **﴿ الْأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْزُونٍ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ وَمَنْ لَسْتُمْ لَهُ بِرَازِقِينَ وَإِنْ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا عِنْدَنَا خَزَائِنُهُ وَمَا نُنَزِّلُهُ إِلَّا بِقَدَرٍ مَعْلُومٍ وَأَرْسَلْنَا الرِّيَاحَ لَوَاقِحَ فَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَسْقَيْنَاكُمُوهُ وَمَا أَنْتُمْ لَهُ بِخَازِنِينَ ﴾**(٣٢) ؛ فحافظوا على علاقاتكم بهذه الآيات على الميزان والتقدير الإلهى .

﴿ اللَّهُ الَّذِى أَنْزَلَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ وَالْمِيزَانَ ﴾(٣٣) ، **﴿ لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنْزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ .. ﴾**(٣٤) ؛ **فكما إننا مطالبون دينا بالحفاظ على « آيات كتاب الوحى » –: فنحن مطالبون دينا كذلك بالحفاظ على توازن وميزان « آيات كتاب الكون والوجود » ؟!..**

ومن منا لا يرى هذه الحقيقة ، حقيقة دعوة القرآن إلى « إسلامية العلاقة » بين الإنسان وبين قوى الطبيعة ، وآيات الله فى « كتاب الكون » –: يراها مجسدة إذا هو تدبر الآيات الأولى من سورة الرحمن : **﴿ الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ وَالنَّجْمُ وَالشَّجَرُ يَسْجُدَانِ وَالسَّمَاءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ الْمِيزَانَ أَلَّا تَطْغَوْا فِي الْمِيزَانِ وَأَقِيمُوا الْوَزْنَ بِالْقِسْطِ وَلَا تُخْسِرُوا الْمِيزَانَ وَالْأَرْضَ وَضَعَهَا لِلْأَنَامِ فِيهَا فَاكِهَةٌ وَالنَّخْلُ ذَاتُ الْأَكْمَامِ وَالْحَبُّ ذُو الْعَصْفِ وَالرَّيْحَانُ فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ صَلْصَالٍ كَالْفَخَّارِ وَخَلَقَ الْجَانَّ مِنْ مَارِجٍ مِنْ نَارٍ فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ رَبُّ الْمَشْرِقَيْنِ**

وَرَبُّ الْمَغْرِبَيْنِ فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ مَرَجَ الْبَحْرَيْنِ يَلْتَقِيَانِ بَيْنَهُمَا بَرْزَخٌ لَا يَبْغِيَانِ فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ وَلَهُ الْجَوَارِ الْمُنْشَآتُ فِي الْبَحْرِ كَالْأَعْلَامِ فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ ﴾(٣٥)

فهذه الآيات والآلاء، فى «كتاب الكون»، التى عرضت آيات «كتاب الوحى» لعلاقات توازنها واتزانها، مطلوب من الإنسان أن يحافظ على هذا التوازن، عندما يرافق هذه الآيات، ويرتفق بهذه النعم، فيقيم السلام الإنسانى مع آيات الوجود، ويحقق السلامة له ولآيات هذا الوجود.

* * *

إذن

وبعد هذا التعريف والضبط للمصطلح - «إسلامية المعرفة» ....

وبعد الإشارات الموجزة لأمثلة شاهدة على ما تعنيه هذه الإسلامية للمعرفة فى العلوم الإنسانية والاجتماعية، وفى العلوم الطبيعية، وفى علاقات الإنسان بظواهر وآيات «كتاب الوجود» ....

يستبين لنا أن جوهر القضية، وحقيقة الخلاف بين «إسلامية المعرفة»، وبين «لا إسلاميتها» -: هو: الاعتراف بوجود علاقة بين «مصدر الوحى»، وبين «مصدر الوجود» كمصدرين للمعرفة الإنسانية، أو نفى وجود هذه لعلاقة.

وبتعبير آخر: هل هناك سبيل آخر، غير «الحواس» و«تجاربها»؟ هو «سبيل الوحى» لإدراك وتصور وضبط معارف الإنسان فى الوجود - الطبيعى والإنسانى؟ أم أن «الحواس» و«تجاربها» هى مصدر «المعرفة الحقة» الوحيدة فى هذه العلوم، وما عدا ثمراتها من «المعارف» -: هو «ميتافيزيقا» و«خيال» ؟؟!

وبصياغة أخرى للقضية: لقد أنزل الله - سبحانه وتعالى - على محمد بن عبد الله - صلى الله عليه وسلم - وحيه بالقرآن الكريم؛ فكان «موضوعا» للعلوم «الشرعية» فى حضارتنا الإسلامية، ثم ولدت وتبلورت ونمت للمسلمين علومُهُم «المدنية - البشرية - الحضارية»؛ فهل كان «للوحى» وعلومه علاقاتٌ بعلوم «الحضارة المدنية»، وتأثيرات فيها -: صَبَغَتْهَا بدرجات متفاوتة، وضبطتها على أنحاء مختلفة بصبغة الوحى وضوابط الشرع الإلهى؟ أم أن العلاقة منفكة، والصلات مقطوعة بين بناء «الإيمان الدينى» و«بناء التمدن الحضارى» ؟؟..

إن القائلين بـ«إسلامية المعرفة»، يجيبون على هذا السؤال بـ«نعم»؛ لأنهم لا يفصلون فى مصادر المعرفة بين كتابى «الوحى» و«الوجود».

بينما خصوم « إسلامية المعرفة » ، يجيبون على هذا السؤال بـ« لا » ؛ لأنهم لا يرون للعلوم الحضارية ؛ بل وحتى للعلوم الدينية -: مصدراً سوى « الواقع » الذى تدركه « الحواس » ، فلا شيء غير « الواقع » ، ولا سبيل للمعرفة سوى « الحواس » !

تلك هى القضية : قضية « إسلامية المعرفة » فى حَقيقتها ، وفى جوهرها .

د . محمد عمارة

الهوامش

(١) آل عمران : (١٩) .

(٢) انظر : الجرجانى (التعريفات) ، طبعة القاهرة سنة ١٩٣٨م . و(معجم ألفاظ القرآن الكريم) – وضع مجمع اللغة العربية ، القاهرة ، طبعة سنة ١٩٧٠م .

(٣) رواه البخارى .. (ولو سأل سائل : لم قال الرسول : « أعلمكم » ولم يقل : أعرفكم ؟ فالجواب : أن مصدر المعرفة النبوية هنا هو الوحى لا الكسب – فهى علم) .

(٤) البقرة : (٢٢٥) .

(٥) انظر فى هذه المعانى (معجم ألفاظ القرآن الكريم) لعبد الباقى، و(التعريفات) – للجرجانى – و(المعجم الفلسفى) وضع : د. مراد وهبة ، ويوسف كرم ، ويوسف شلالة – طبعة القاهرة سنة ١٩٦٦م.

(٦) انظر – فى التعريف – (معجم العلوم الاجتماعية) وضع « اليونسكو » طبعة القاهرة سنة ١٩٧٥م .

(٧) هود : (٨٤ – ٨٩) .

(٨) انظر فى هذه المضامين : (المعجم الفلسفى) وضع مجمع اللغة العربية – القاهرة – سنة ١٩٧٩م ، و(معجم العلوم الاجتماعية) وضع اليونسكو – طبعة القاهرة سنة ١٩٧٥م ، و(قاموس علم الاجتماع) بإشراف د . عاطف غيث – طبعة القاهرة سنة ١٩٧٩م ، و(موسوعة السياسة) المؤسسة العربية للدراسات والنشر – بيروت – سنة ١٩٨٣م .

(٩) انظر : ابن القيم (أعلام الموقعين) جـ٤ ص ٣٧٢ ، ٣٧٣ ، ٣٧٥ . طبعة بيروت – سنة ١٩٧٣م . و(الطرق الحكمية فى السياسة الشرعية) ص١٧ – ١٩ – طبعة القاهرة – سنة ١٩٧٧م .

(١٠) رواه ابن ماجه .

(١١) أى : فليقتص .

(١٢) رفاعة الطهطاوى (نهاية الإيجاز فى سيرة ساكن الحجاز) – جـ٤ ص ٣٨٨ من (أعماله الكاملة) دراسة وتحقيق : د . محمد عمارة – طبعة بيروت – سنة ١٩٧٧ .

(١٣) آل عمران : (١٥٩) .

(١٤) الشورى : (٣٨) .

(١٥) رواه الإمام أحمد .

(١٦) رواه الترمذى وابن ماجه والإمام أحمد .

(١٧) النساء : (٥٩) .

(١٨) النساء : (٨٣) .

(١٩) فاطر : (٢٨) .

(٢٠) النبأ : (٦ – ٨) .

(٢١) الأنبياء : (٢١ – ٢٢) .

(٢٢) الرعد : (٣) .

(٢٣) الذاريات : (٤٩) .

(٢٤) العلق : (٦ ، ٧) .

(٢٥) إبراهيم : (٣٢ ، ٣٣) .

(٢٦) النحل : (١٢) .

(٢٧) النحل : (١٤) .

(٢٨) لقمان : (٢٠) .

(٢٩) الزخرف : (١٠ – ١٣) .

(٣٠) الجاثية : (١٢ ، ١٣) .

(٣١) الحج : (٣٦ ، ٣٧) .

(٣٢) الحجر : (١٩ – ٣٢) .

(٣٣) الشورى : (١٧) .

(٣٤) الحديد : (٢٥) .

(٣٥) الرحمن : (١ – ٢٥) .

أبحاث

الحضارة فريضة إسلامية (*)

أ.د. محمود حمدى زقزوق(**)

(١) تمهيـد :

يعانى العالم الإسلامى فى العصر الحاضر من أزمة طاحنة متعددة الجوانب ففى الوقت الذى تتلاحق فيه التطورات العلمية والفكرية والحضارية فى مناطق العالم المتقدم إذا بنا نرى التخلف بكل أبعاده المادية والمعنوية ، العلمية والدينية ، الفكريـة والحضارية -: يخيم على العالم الإسلامى .

وقد حدا ذلك ببعض خصوم الإسلام فى الغرب إلى إلصاق هذا التخلف بالإسلام نفسه ، إذ هو فى زعمهم دين يشد أتباعه إلى التخلف ، حيث يشكل عائقاً أمام التقدم العلمـى والتطـور الحضارى ، وذلك بما يشتمل عليه من تعاليم جامدة ، وتشريعات صارمة ، تحد من الانطلاق فى مجالات التمدن والحضارة والرقى والتقدم .

ويستدل خصوم الإسلام على مقولتهم

(*) محاضرة للمعهد العالمى للفكر الإسلامى ، والجمعية العربية للتربية الإسلامية ، فى الأحد ٧ ذي القعدة ١٤٠٩ هـ ـ ١١ يونيو ١٩٨٩ م .

(**) عميد كلية أصول الدين بالقاهرة .

هذه بالواقع المشاهد فى العالم الإسلامى ؛ فهذا العالم الإسلامى كله يقع اليوم فى صف دول العالم الثالث المتخلف ، فإذا كان الإسلام دين حضارة وتقدم -: لما وجدنا هذا الوضع المتخلف فى عالم الإسلام . وهكذا يرجع هذا التخلف إذن إلى الإسلام ذاته .

ومن هنا فإن المسلمين إذا أرادوا أن يتحرروا من أسر هذا التخلف فإن عليهم أن يتحرروا من الجمود الإسلامى ، وأن يأخذوا بالنموذج الغربى الذى دفع بالغرب إلى قمة التقدم والحضارة .

ويبدى - فى هذا الصدد - أحد المستشرقين المبشرين نصيحة للمسلمين لدفعهم إلى النهوض من وهدتهم بقوله : « إن على الإسلام إما أن يعتمد تغييراً جذرياً فيه ، أو أن يتخلى عن مسايرة الحياة »(١) . فهذا الدين الذى ظهر فى الصحراء لم يعد يستطيع مسايرة الحياة المعاصرة ، ومن هنا فلابد من طرح ما فيه من جمود حتى يمكن للمسلمين اللحاق بركب العصر .

وقد سار خلف هذا الزعم الباطل نفر من أبناء الأمة الإسلامية التابعين للغرب فى فكرهم تبعية ذليلة من منطلق مركب النقص والشعور بالدونية إزاء الغرب المتفوق ، وكأن الإسلام لم يقدم للإنسانية أى إسهام فى مجالات الفكر والعلم والحضارة .

وليس من غرضنا فى هذه المحاضرة أن نشغل أنفسنا بالرد على هذه المزاعم ، فالاشتغال بذلك يعد لوناً من ألوان ردود الأفعال التي لم يعد يجدر بنا أن نقف عندها طويلاً ، بل ينبغى علينا أن نقتحم المشكلات المحيطة بنا بأسلوب عقلانى بعيد عن الانفعالات العاطفية ، بصرف النظر عما يقال هنا أو هناك ، من أجل البحث عن حلول سليمة لمشكلاتنا المصيرية ، وعلى رأسها قضية التخلف الحضارى الشامل الذى لا يخفى على أحد ، وذلك على الرغم من وجود قشرة حضارية ظاهرية يلمحها المرء هنا أو هناك .

إننا كمسلمين لا نستطيع أن ننكر أن واقع الأمة الإسلامية واقع متخلف ومحزن ويدمى النفس الإنسانية ، ولكن لا نستطيع أن ننكر فى الوقت نفسه أن هذا الواقع المحزن منفصل عن النموذج الإسلامى بمائة وثمانين درجة ، ولم تستطع الصحوة الإسلامية المعاصرة أن تقترب حتى اليوم بطريقة جدية من هذه القضية المصيرية

الأولى ، بل ظلت حتى يومنا هذا مشغولة بمحيط الدائرة ، وببعض المظاهر الشكلية والأمور الهامشية ، ومهتمة بالجزئيات دون الكليات ، واختلط لديها سلم الأولويات ، فانقلبت الضروريات هامشيات والهامشيات ضروريات ، وغابت معالم الرؤية الواضحة المتعقلة المستنيرة ، وضاعت أصوات المتعقلين من رواد هذه الأمة وسط ضجيج الانفعالات العاطفية التى تتصف فى بعض الأحيان بشدة حدتها ، وانفلات وعيها بما يدور حولها فى عالم اليوم .

فما هى الأسباب الكامنة وراء هذه الأزمة الطاحنة المتمثلة فى هذا التخلف الحضارى الشامل فى العالم الإسلامى ؟ وما مدى مسئولية الإسلام والمسلمين عنها ؟ وما الذى يمكن أن يسهم به الإسلام فى صنع الحضارة والتقدم الإنسانى ؟ وهل يمكن أن تدخل الحضارة فى دائرة الواجبات الإسلامية الضرورية التى يمكن أن توصف بأنها فريضة إسلامية ؟.

(٢) مفهوم الحضـارة :

وقبل أن ندخل فى تفاصيل الموضوع نود أولاً أن نحدد ما نقصده بمفهوم الحضارة حتى يكون كلامنا مبنياً على أساس . وفى هذا الصدد لا نريد الدخول فى متاهات التعريفات الكثيرة بدءاً من ابن خلدون إلى توينبى ، ونميل فى هذا المقام إلى تعريف شامل أورده « ألبرت شفيتسر » فى كتابه « فلسفة الحضارة »(٢) يقول فيه : **إن الحضارة بصفة عامة هى « التقدم الروحى والمادى للأفراد والجماهير على السواء »** .

وهذا يعنى أن الحضارة نشاط إنسانى إبداعى يسير فى خطين متوازيين فى وقت واحد ، وهدفهما فى المحصلة النهائية هو الارتقاء بالإنسان بوصفه يمثل كلا متكاملا لا انفصال فيه بين جانب المادة وجانب الروح .

وإذا كنا قد إخترنا هذا التعريف من بين الكم الهائل من التعريفات الأخرى : فليس معنى ذلك أننا نقع أيضاً فى نفس الخطأ الذى يقع فيه الكثيرون ، وهو الاحتكام دائماً إلى المقاييس والمعايير الغربية . فالحكمة - كما يقول الرسول عليه الصلاة والسلام -: « ضالة المؤمن أنى وجدها أخذها » . ولا ضير علينا إذا أخذنا شىء مما لدى غيرنا مما نرى صوابه وفائدته . **والأمر الذى لا جدال فيه أن التراث الإنسانى أخذ وعطاء ، وليست هناك أمة عريقة فى التاريخ إلا وقد أعطت كما أخذت من هذا التراث** . فلنترك أمر الحساسيات التى لا مبرر لها جانبا ، وليكن .

دليلنا فى ذلك قول الله تعالى : ﴿ **فَأَمَّا الزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَاءً وَأَمَّا مَا يَنفَعُ النَّاسَ فَيَمْكُثُ فِي الْأَرْضِ** ﴾ .

(٣) مقومات الحضـارة :

وإذا كنا قد حددنا مفهوم الحضارة على النحو الذى رأينا فإن علينا أن نبين بصورة عامة مقومات الحضارة ، أو الشروط الضرورية التى لابد منها لقيام حضارة من الحضارات .

لقد صور لنا المرحوم مالك بن نبى الحضارة على شكل معادلة رياضية تقول : **الحضارة = إنسان + تراب + وقت** . وبذلك فإن المشكلة الحضارية تنحل إلى ثلاث مشكلات أولية هى : مشكلة الإنسان ، ومشكلة التراب ، ومشكلة الوقت ، وتقوم الفكرة الدينية بعملية المزج بين هذه العناصر الثلاثة(٣) .

ولمالك بن نبى تحليلات طيبة ونظرات ثاقبة فى هذا الصدد ، ولسنا هنا نريد أن نكرر ما قاله ؛ ولكننا نود أن نشير إلى أن **المشكلة الحضارية الرئيسية فى نظرنا هى مشكلة الإنسان ، فالإنسان هو العنصر الفاعل الإيجابى فى العملية الحضارية كلها ، وما عداه مسخر لخدمته ومجال لنشاطه .**

وإذا قلنا إن الإنسان هو كل شيء فنحن نعنى ما نقول تماماً ، وهذا يقتضينا أن نحدد ما نعنيه بمفهوم الإنسان ، وإن كان ذلك ربما يعد من أظهر الأمور .

فالإنسان هو الكائن الوحيد فى هذا الكون الذى وصفه الفلاسفة والمفكرون كل فى مجال تخصصه بأنه كائن عاقل ، أو كائن اجتماعى ، أو حيوان متدين ، أو حيوان أخلاق ، بمعنى أن كل صفة من هذه الصفات لا توجد فى كائن آخر فى هذا الوجود غير الإنسان . فالإنسان وحده هو الذى ينفرد بها .

ولكن هذه الصفات ليست هى كل شيء فى الإنسان . فهناك صفات أخرى فريدة يختص بها وهى : التقنية والتراث والتقدم .

وتتمثل التقنية أساساً فى صنع الإنسان لآلات معينة واستخدامها لغرض معين ، فإنتاج الآلات المعقدة المحددة الأهداف عن

طريق عمل طويل وشاق هو عمل إنسانى خالص

ولكن هذه التقنية التى يختص بها الإنسان كان من الممكن ألا تتطور إذا لم يكن الإنسان فى الوقت نفسه كائناً اجتماعياً ينمو فى المجتمع عن طريق التراث . وهذا التراث ليس أمراً فطرياً فيه ، ولكنه يتعلمه ، وذلك بفضل اللغة المعقدة التى يمتلكها ، وبفضل ذلك كله يتقدم الإنسان فهو يتعلم ، ويضيف إلى ما تعلمه جديداً عن طريق قدرته على الإبداع والاختراع .

وفضلاً عن ذلك فإن تفكير الإنسان ليس دائماً مرتبطاً بغرض مادى عملى ، فهناك مجالات لا تخضع لهذا الغرض تشغل اهتمام الإنسان ، فتطلعه الدائم لاكتساب المعارف واكتشاف المجهول لا يقف عند حد(٤)

ومن خلال ما تقدم يتضح لنا أن مشكلة الإنسان تتفرع إلى جوانب عديدة تتكامل فيما بينها ولا تتناقض ، ويمكن إجمالها فى العناصر التالية :

العقل بكل ما يحمل هذا المصطلح من معنى ، وبما له من قدرة على الإبداع ، والتدين ، والتعلم ، والأخلاق ، والنزعة إلى الاجتماع ، وهذه النزعة تشمل ما يترتب عليها من النظام الذى يحفظ المجتمع ويتمثل فى القوانين ، واللغة والتراث والتقنية والتقدم .

والإبداع الحضارى فى هذا كله يتمثل بصفة عامة فى الفلسفة والعلم بجميع فروعه ، والتقنية والفن انطلاقاً من قاعدة أساسية هى الدين ، والمتتبع لتاريخ الحضارات السابقة وما تركت لنا من آثار لا تزال قائمة يستطيع أن يتعرف بسهولة على ما كان للفكرة الدينية فى هذه الحضارات من دور كبير وأثر عظيم .

وهكذا نجد أن مركز الدائرة الحضارية هو الإنسان ، وأهم خصائصه العقل ، **والعقل يعنى الكرامة الإنسانية واستقلال الشخصية ، ويعنى المسئولية ، ويعنى الحرية .**

وإذا كانت الحرية ضرورية للتحضر :- فإنها تصبح عديمة المعنى إذا لم تتوفر للإنسان وسائل العيش من القوت والكساء والمأوى ، وإذا لم يتوفر له من الأمن على نفسه وماله وعرضه وعقيدته . وفى هذه

الحرية تكمن كرامته الفريدة وفرصته فى تحقيق وجود إنسانى يليق بكرامة الإنسان .

ولا يمكن فى حقيقة الأمر فصل حريتى عن حرية الآخرين ؛ لأن الحرية لا يدركها المرء إدراكاً حقيقياً إلا بممارستها عن طريق علاقته بالآخرين . فالعلاقة بين الأشخاص هى وحدها التى تجعل الحرية أمراً ممكناً »(٥) .

والحضارة فى صلتها بالعقل ذات طبيعة مزدوجة ، فهى من ناحية تحقق نفسها فى سيادة العقل على قوى الطبيعة ، ومن ناحية أخرى فى سيادة العقل على نوازع الإنسان ، وهذا يعنى أن تتجه إرادة الأفراد والجماهير إلى الخير المادى والروحى للكل وللأفراد الذين يتألف منهم الكل(٦) .

فإذا توفرت الشروط الضرورية لقيام حضارة من الحضارات ، وقامت الحضارة بالفعل -: فإنها تكون حضارة ذات طابع إنسانى برغم ما لها من صبغة خاصة تحكمها عوامل الزمان والمكان . ومن هنا فإن الحضارة الحقيقية هى حضارة إنسانية بكل ما تحمل هذه الكلمة من معنى ، **ولا نعدو قول الحق إذا قلنا إن الحضارة تنتهى عندما تفقد فى شعورها معنى الإنسان .**

فالحضارة الصحيحة توسع الأفق ، أو هى بالأحرى نتاج أفق واسع ، تسع الإنسان أينما كان ؛ إذ هى فى جوهرها تعبير عن التزام أخلاقى ينعم الأفراد والجماعات فى ظله بروح التسامح والتفكير الحر ومراعاة الاعتبار البشرى لكل فرد من الأفراد .

وقد يُفكر المرء فى اتجاه خاطىء ، ولكن لفت نظره إلى الاتجاه الصحيح لا يكون عن طريق الإرغام أو القهر ، وإنما يكون بالحكمة والموعظة الحسنة ؛ وهكذا ينتفى التعصب الأعمى ، ويختفى العنف الجهول ، والإرهاب الفكرى فى ظل الحضارة الحقيقية(٧) .

والحضارة الصحيحة بصفة عامة هى تلك الحضارة التى تشتمل على توازن بين الحضارة الشيئية (المادية) وحضارة السلوك الأخلاق ، أى تلك التى تتوازن فيها الطاقات المادية مع الطاقات الروحية .

ومن هنا نجد فلاسفة الحضارة فى الغرب يشيرون إلى أن الخطر الحقيقى الذى يهدد الإنسان المعاصر -: يكمن فى أن قدرته على تشكيل ذاته على المستوى الفردى والجماعى قد تراجعت تراجعاً حاداً خلف قدرته على تشكيل بيئته تشكيلاً مادياً ،

الأمر الذى يشكل خللاً لابد من تداركه إذا أريد للحضارة المعاصرة أن تتفادى عوامل الانهيار(٨) .

(٤) الحضارة فريضة إسلامية :

لقد عرضنا حتى الآن بإيجاز شديد للملامح الأساسية التى تمثل الشروط الضرورية لقيام حضارة من الحضارات ، أو التى ينبغى أن تقوم عليها الحضارة بصفة عامة . وعلينا الآن أن نتجه نحو الإسلام لنرى ما إذا كان يشتمل على هذه الشروط الضرورية أم لا ؟

ولعل هناك من يعترض علينا فى هذا الصدد على اعتبار أن هذا البحث ربما يفهم منه افتراض أن الإسلام لم يصنع حتى الآن حضارة ، وهذا أمر مخالف للواقع : فالإسلام قد أقام حضارة زاهرة كانت من أطول الحضارات عمراً فى التاريخ ، وقد امتدت من أقصى الصين شرقاً إلى أقصى الأندلس غرباً . وهذايعنى أن الإسلام فيه كل المقومات الأساسية لبناء الحضارة .

وهذا اعتراض له وجاهته ، ولكننا لا نبحث الآن تاريخاً مضى وانقضى ، ولكننا نبحث فى مشكلة واقعية نعيشها ، ولابد من مواجهة الأمر الواقع لنرى ما إذا كانت المشكلات الحضارية بمعطياتها المعاصرة تجد لها فى الإسلام حلولاً أم لا وذلك من منطلق أن الإسلام دين صالح لكل زمان ومكان ؟

ومن هنا فإن من الأهمية البالغة تبيان هذا الأمر بمنتهى الوضوح حتى لا يتطرق هناك لبس أو يتسرب شك إلى عقل المسلم فى مدى صلاحية إسلامه للبناء الحضارى الإنسانى فى أى وقت وفى أى مكان .

ونحن نزعم فى هذا الصدد أن الحضارة بالمفهوم الذى ارتضيناه تعد فريضة إسلامية ، وأن الخروج من هذه الوهدة التى ترددت فيها الأمة الإسلامية يعد واجباً دينياً لا يجوز للمسلمين أن يتهاونوا فى شأنه بأى حال من الأحوال .

ولعلنا بهذا المصطلح نثير مشكلة فقهية حول مصطلح الفريضة فى الإسلام . ولكننا لا نريد أن نضيع وقتنا فى هذه المناقشات اللفظية فسيتضح لنا من خلال ما سنعرضه هنا أن استخدامنا لهذا المصطلح استخدام سليم ؛ **فإن استعادة العزة التى كتبها الله للمؤمنين والتمكين لهم فى الأرض من الأمور التى لا تقل فى أهميتها عن فريضة الصلاة والصيام ، بل هذه العزة وهذا التمكين يمثلان الضمان لإقامة فرائض الإسلام كلها** ، وصدق الله العظيم القائل : **﴿ الَّذِينَ إِنْ مَكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ وَأَمَرُوا بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْا عَنِ الْمُنْكَرِ ﴾** [سورة الحج : ٤١].

ويكفى أن نشير هنا فى البداية إلى القاعدة الأصولية المعروفة التى تقول : **إن**

ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب .

(أ) الإنسان محور اهتمام القرآن :

وإذا كان الإنسان بصفة عامة هو العنصر الفاعل الإيجابى فى العملية الحضارية كلها -: فإن هذا يقتضينا أن نبحث موقف الإسلام من الإنسان لنتعرف على مكان الإنسان ومكانته فى تعاليم الإسلام . ومن خلال ذلك نستطيع أن نتعرف على موقف الإسلام من الحضارة .

إننا إذا تأملنا فى القرآن الكريم وهو فى حقيقته كتاب جاء لنتدبر معانيه ونتأمل فيها وصولاً إلى معرفة الحق الذى لا مراء فيه ، وإلّا حَقَّ علينا قولُ القرآن نفسه : ﴿ **أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا** ﴾ [سورة محمد : آية ٢٤].

نقول : إذا تأملنا فى القرآن الكريم فسيتضح لنا أن الإنسان هو محور اهتمام القرآن ؛ فالقرآن الكريم كله إما حديث إلى الإنسان أو حديث عن الإنسان .

وقد تكررت كلمة الإنسان فى القرآن ثلاثاً وستين مرة ، وجاء الحديث بلفظ بنى آدم ست مرات ، وبلفظ الناس مائتين وأربعين مرة .

وإذا تدبرنا أول ما نزل من الوحى القرآنى على رسول الله – صلى الله عليه وسلم – فسيتضح لنا التركيز على العناية بشأن الإنسان بصفة خاصة ، ويتجلى ذلك بوضوح من ذكر لفظ الإنسان مرتين فى الآيات الخمس الأولى من الوحى ، مع التركيز أيضاً على العلم وأدواته : ﴿ **اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِى خَلَقَ خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِى عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ** ﴾(٩) .

ولا غرابة فى ذلك ، فالإنسان قد جعله الله خليفة فى الأرض ، وكرمه وفضله على سائر المخلوقات ، وميزه بالعقل والإدراك ، وحمله أمانة عمارة الأرض ، وصنع الحضارة فيها .

وإن مسئولية الإنسان الكبرى التى ارتضى أن يتحمل أعباءها بعد أن أشفقت من حملها السموات والجبال – هذه المسئولية تعد تكريماً للإنسان ؛ لأن تحمل المسئولية يعنى الحرية ، ويعنى استقلال الشخصية . وتتركز هذه المسئولية الكبرى – التى تتمثل فى الخلافة عن الله فى الأرض لعمارتها – على مسئولية الإنسان عن نفسه . ومن هنا فعليه نحو نفسه كفرد واجبات لا يجوز أن يفرط فيها . وهذه الواجبات تتمثل فى استخدام كل ما وهبه الله له من قوى وطاقات فيما خلقت من أجله . فالعقل وظيفته التفكير والفهم والإدراك ، والحواس وظيفتها إدراكية فى مجالاتها ، ووقت الإنسان ثمن لابد أن يقدر قيمته ، ويشغله فيما يفيد ، وصحته لا يجوز له أن يفسدها ، أو يهمل فيها ؛ وإلا لن يكون قادراً على تحمل مسئولياته نحو

نفسه ونحو الآخرين ، وعلمه لابد أن يحسن استخدامه ويؤدى حقه ؛ فطلب العلم إذا كان فريضة على كل مسلم ومسلمة كما قرر رسول الإسلام – صلى الله عليه وسلم –: فإنه من ناحية أخرى مسئولية سيحاسب الإنسان عما فعل بها يوم القيامة ، كما سيسأل أيضاً عن ماله كسباً وإنفاقاً ، وفى ذلك كله يقول النبى عليه الصلاة والسلام :

« لا تزول قدم ابن آدم يوم القيامة من عند ربه حتى يسأل عن خمس : عن عمره فيما أفناه ، وعن شبابه فيم أبلاه ، وماله من أين اكتسبه ، وفيم أنفقه ، وماذا عمل فيما علم »(١٠)

وفضلاً عن ذلك فالإنسان مسئول عن استخدامه أو عدم استخدامه لوسائل الإدراك العقلية والحسية ، وفى ذلك يقول القرآن الكريم : ﴿ **إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولاً** ﴾(١١).

ومن هنا سيقول الكافرون يوم القيامة : ﴿ **لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ فَاعْتَرَفُوا بِذَنْبِهِمْ** ﴾(١٢). وهذا يبين لنا أن عدم استخدام وسائل الإدراك من عقل ، وحواس فيما خلقت من أجله يعد ذنباً من الذنوب ، وينزل بالإنسان من مرتبة الإنسانية إلى مرتبة الحيوانية بل إلى أسفل منها . وفى ذلك يقول القرآن الكريم : ﴿ **وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيراً مِنَ الْجِنِّ وَالْإِنْسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ** ﴾(١٣).

وليس هناك دين من الأديان رفع من شأن العقل ، وأعلى من قدره مثلما صنع القرآن ، وقد حرص الإسلام على إزالة كل العوائق التى تعترض سبيل العقل البشرى حتى يستطيع ممارسة دوره كاملاً فى هذا الوجود . ومن هنا رفض الإسلام التبعية الفكرية والتقليد الأعمى ، ولم يرتض رسول الإسلام – صلى الله عليه وسلم – أن يكون المسلمون إمعات يسيرون وراء كل ناعق ؛ بل عليهم أن يحكموا عقولهم ويميزوا بين ما يضرهم وما ينفعهم ، فلا حجية لأحد فى الإسلام بعد كتاب الله وسنة رسوله ، وكل إنسان يؤخذ من كلامه ، ويرد ماعدا صاحب الشريعة . وكذلك حرر الإسلام العقل من الخرافات والأوهام والشعوذات ، وجعل المسئولية فردية فى أساسها فليست هناك خطيئة موروثة . وهذه المسئولية الفردية لا تقوم إلا على أساس من حرية الفرد واطمئنانه إلى حقوقه فى الأمن على نفسه وعقله وماله . وقد جعل الإسلام الأمن على العقل من بين المقاصد الضرورية التى قصدت إليها الشريعة الإسلامية لقيام مصالح الدين والدنيا ، وهذه المقاصد الضرورية هى

حفظ الدين والنفس والعقل والنسل والمال[١٤].

وغرس الإسلام فى نفس المؤمن العزة وقرنها بعزة الله وعزة رسوله ﴿ وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ ﴾[١٥]، وقرر الإسلام ألا طاعة لمخلوق فى معصية الخالق، وأن المؤمن لا يخشى فى الحق لومة لائم؛ وبذلك صان الإسلام كرامة الإنسان.

وأكد القرآن الكريم الكرامة الإنسانية فى قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِى آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِى الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً ﴾[١٦].

وعقيدة التوحيد وعقيدة ختم النبوة فى الإسلام تعنيان أيضاً رفع الوصاية عن العقل البشرى. وبذلك ينفتح المجال أمام العقل ليمارس وظيفته دون عوائق.

وقد كان مبدأ الاجتهاد فى الإسلام من المبادىء التى فتحت الباب أمام العقل ليصول ويجول فى مجال استنباط الأحكام الشرعية. وإذا كان الإسلام قد أجاز للعقل هذا الحق فى مجال الأحكام الشرعية فمن باب أولى يكون ذلك أمراً حتمياً فى مجال الأمور الدنيوية، والاجتهاد فى حقيقته دعوة إلى الإبداع فى كل مجالات العلوم والفنون والصنائع.

(ب) مجالات النشاط الإنسانى :

وهكذا يتضح لنا أن الإسلام قد هيأ المجال الملائم أمام الإنسان لاستخدام كل طاقاته الإبداعية، ووفر له كل الشروط الضرورية التى تساعده على القيام بمهمته الكبرى المتمثلة فى خلافته لله فى الأرض، والنهوض بمسئوليته فى عمارة الأرض، وجعل الله الكون كله بسمائه وأرضه وما بينهما مجالاً لنشاط الإنسان؛ فكل ما عدا الإنسان فى هذا الكون مسخر لخدمة هذا الإنسان ومجال لنشاط الإنسان، وفى ذلك يقول القرآن الكريم:

﴿ وَسَخَّرَ لَكُمْ مَا فِى السَّمَوَاتِ وَمَا فِى الْأَرْضِ جَمِيعًا مِنْهُ إِنَّ فِى ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾[١٧]، كما يقول أيضاً: ﴿ سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِى الْآفَاقِ وَفِى أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ ﴾[١٨].

وقد حدد الحق تبارك وتعالى مهمة الإنسان الحضارية فى هذا الكون بقوله: ﴿ هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا ﴾[١٩]. وهذا يعنى أن الله قد فوض إلى الإنسان عمارة الأرض، والعمارة نقيض الخراب، وتعنى تمهيد الأرض وتحويلها إلى حال يجعلها صالحة للانتفاع بها وبخيراتها، والاستعمار فى الآية الكريمة هو طلب العمارة. فالإنسان مطلوب منه – طبقاً للمشيئة الإلهية – أن يجعل الأرض عامرة تصلح للانتفاع بها، وأن يبحث عن أفضل السبل لتيسير الحياة فيها، وكشف ما فى هذه الأرض من قوى وطاقات وكنوز وخامات من أجل خير البشرية جمعاء.

وقد أعطى الله الإنسان من الطاقات والاستعدادات والإمكانات ما يتناسب مع ما فى هذه الأرض من قوى وطاقات وكنوز وخامات ؛ فهناك تناسق بين القوانين الإلهية التى تحكم الأرض وتحكم الكون كله – والقوانين التى تحكم الإنسان ، وما حباه الله به من قوى وطاقات ، حتى لا يقع التصادم بين هذه القوانين وتلك ، وحتى لا تتحطم طاقة الإنسان على صخـرة الكون .

وعمارة الأرض تتحقق بالعلم الذى هو فريضة إسلامية ، وبالتقنية التى هى تطبيق للعلم ، ومن أجل ذلك تدخل تحت مفهوم الفريضة ؛ ولكن العمارة على هذا النحو المشار إليه ليس هى الحضارة بإطلاق ، وكذلك ليست هى العمارة بإطلاق ، بل هى أحد جوانب الحضارة ، ويمكن أن يطلق عليها مصطلح الحضارة الشيئية أو المادية . أما الجانب الآخر الذى به تكتمل الحضارة – أو عمارة الأرض بالتعبير القرآنى –: فإنه يشمل كل القيم الدينية والعقلية والأخلاقية والجمالية .

ومن هنا فإن الحضارة فى المفهوم الإسلامى تعنى تحقيق المشيئة الإلهية فى عمارة الأرض مادياً ومعنوياً ، وبذلك يحقق الإنسان ذاته بوصفه خليفة لله فى الأرض .

وهكذا نجد أن سيطرة الإنسان على قوة الطبيعة لا تكفى وحدها لبناء الحضارة ؛ بل لابد أن ينضم إلى ذلك أيضاً سيطرة الإنسان على نوازعه الداخلية وأهوائه وشهواته حتى تكون منضبطة بالقيم الدينية والعقلية والأخلاقية والجمالية ، وبذلك تتم عمارة الأرض كما أراد الله ، وبذلك يكون الإنسان فى صلة مستمرة بالله خالق الكون تصحح له دائماً مساره على الأرض حتى لا يضل الطريق ، فيظن أنه سيد هذا الكون مع أن دوره لا يعدو أن يكون سيدا فى هذا الكون ، وهذا هو معنى خلافته لله فى الأرض .

(جـ) القيم الحضارية المنسية :

مما تقدم يتضح لنا أن الإسلام بما يشتمل عليه من تعاليم قد هيأ السبيل أمام المسلمين لعمارة الأرض ، أو بناء الحضارة على أفضل الوجوه ، غير أننا فى صلتنا بالإسلام قد ضيقنا رحمة الله الواسعة ، وحصرنا الإسلام فى مجموعة الشعائر المعروفة ؛ فاختفت من حياتنا – أو كادت – مجموعةُ القيم الحضارية المشرقة ، وأصبحت فى واقعنا الإسلامى قيماً منسية ، لا أثر لها فى حياتنا ولا تأثير .

ونود فى هذا الصدد أن نشير مجرد إشارات عابرة إلى بعض النماذج من هذه القيم المنسية على سبيل التذكرة بها ومن هذه القيم :

أولاً : قيمة التفكير :

وهى من القيم التى حث عليها القرآن الكريم ، وأشار إليها فى صيغ عديدة دليلاً على أهميتها ، وما تؤدى إليه من إبداع فى شتى أنواع العلوم والفنون والصنائع . ولكننا بنظم التعليم لدينا قد نجحنا فى تعليم أبنائنا الخوف من التفكير ، وقمنا بصبهم جميعاً فى قالب واحد يربطهم بحرفية المكتوب ، وأغلقنا أمامهم فرص الإبداع والانطلاق . وأصبح الفكر لدينا فى اللسان الشعبى أمراً مرادفاً للغم والهم بحيث لا تجد الأم التى تحنو على أبنائها دعوة أفضل من أن تدعو الله أن يبعد عنهم الفكر .

ونحن مطالبون بأن نفكر ، وأن يقض التفكير مضاجعنا ويقلقنا فى سبيل البحث عن مخرج لنا من أزمتنا الطاحنة .

ثانياً : قيمة العمل :

الذى يرتبط فى القرآن الكريم بالإيمان ، ويرتبط بقيمة أخرى هى قيمة إتقان العمل واستمراريته ، حتى ولو قامت الساعة وفى يد أحدكم فسيلة ، فإن استطاع ألا يقوم حتى يغرسها فليفعل كما يقول الرسول صلى الله عليه وسلم[٢٠] . ويرتبط بقيمة العمل قيمة الوقت ، وأسلافنا كانوا يقولون : الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك ، وكانوا يقولون أيضاً : الوقت من ذهب . ولكن هذه القيمة قد تحولت على أيدينا إلى شيء أرخص من التراب ، وتفيد التقارير الرسمية أن متوسط عمل العامل فى بلادنا لا يتجاوز نصف ساعة فى اليوم . وقد نسينا أن الله سبحانه قد أقسم بالعصر ، وبالفجر ، وبالضحى ، وبالليل ، وبالنهار ؛ وهى تمثل أجزاء من الوقت دليلاً على أهمية هذه القيمة ، وليلفت أنظارنا إليها ، ويوجهنا لاستغلال أوقاتنا الاستغلال الأمثل ؛ فنحن مسئولون يوم القيامة عما صنعنا بأوقاتنا .

ثالثاً : قيمة النظافة :

ويكفى أن نشير فى هذا الصدد إلى الحديث الشريف القائل : « الإيمان بضع وسبعون شعبة أعلاها لا إله إلا الله وأدناها إماطة الأذى عن الطريق »[٢١] ؛ فقد جعل النبى إماطة الأذى عن الطريق جزءًا لا يتجزأ من الإيمان ، ولو حقق المسلمون هذا الجزء من الحديث النبوى لكانت شوارع المسلمين فى قراهم ومدنهم أنظف الأماكن فى الدنيا كلها .

رابعاً : قيمة مراعاة شعور الغير :

وهنا نشير أيضاً إلى هذا التعليم النبوى الرائع فى قوله عليه الصلاة والسلام : « إذا كنتم ثلاثة فلا يتناجى اثنان دون صاحبهما فإن ذلك يحزنه »[٢٢]

خامساً : قيمة النظام :

فإن حياتنا قد أضحت خليطاً عجيباً من الفوضى على المستوى الفكرى والدينى

والعلمي والحياتي فى حين أن تعاليم الإسلام فى الصلاة وفى الجهاد - على سبيل المثال - قد أعطت لنا مثالاً رائعاً فى النظام .

سادساً : قيمة الجمال :

الإسلام دين الجمال يكره القبح ، وينفر المسلمين منه ، وتعاليم الإسلام كلها تحث على الجمال فى كل شيء ، والحديث الشريف الصحيح يقول : « إن الله جميل يحب الجمال »(٢٣) ، والمسلم مأمور بأن يأخذ زينته عند كل مسجد . وكما يكون الجمال مادياً كما نراه فى الأجسام والأشياء من حولنا -: يكون أيضاً جمالاً معنوياً يتمثل فى الأخلاق الجميلة والصفات النبيلة .

والكونُ بما فيه من تناسق وإحكام أعظمُ مثال على الجمال الإلهى فى هذا الوجود ، وأوصاف الجنة فى القرآن الكريم تعد لوحات فنية رائعة الجمال .

إننا نفترى على الإسلام إذ نجعل منه دينا ينفر من الجمال ويدعو إلى الكآبة والتجهم .

إننا نظلم الإسلام حين نجعل منه دينا عدواً للعواطف والوجدانيات ، وعدواً للتعبير الجمالى عن هذه العواطف بقصيدة جميلة ، أو أغنية ذات كلمات عفيفة أو لحن موسيقى يرقق المشاعر ، أو رسم جميل يبرز آيات الله فى الكون .

لماذا ننسى أن أبا بكر رضى الله عنه قد دخل على عائشة فى يوم عيد فوجد عندها جاريتين تغنيان فقال أبو بكر : أبمزمور الشيطان فى بيت النبى صلى الله عليه وسلم ؛ فقال له النبى الكريم : « يا أبا بكر إن لكل قوم عيدا وهذا عيدنا »(٢٤) .

ولماذا ننسى أيضاً ما رواه البخارى عن عائشة رضى الله عنها أنها زفت جارية يتيمة كانت فى حجرها لرجل من الأنصار ، فدخل رسول الله و لم يسمع الغناء ، فقال : يا عائشة : ألا بعثت معها من يغنى فإن الأنصار قوم يحبون الغناء ، فلو بعثتم معها من يقول : أتيناكم أتيناكم فحيونا نحييكم »(٢٥) .

تلك كانت بعض الإشارات العابرة من تعاليم الإسلام فى مجال القيم الحضارية ، وما أكثرها . وهذا مجال واسع يطول شرحه .

(د) نحو حضارة إسلامية معاصرة :

والسؤال الآن هو : إذا كان هذا هو موقف الإسلام من الحضارة -: فما بال المسلمين قد تخلوا عن ركب الحضارة ، وارتضوا لأنفسهم منذ قرون أن يكونوا فى مؤخرة الركب لا يشاركون فى صنع الحضارة ، وإن كانوا يستخدمون منتجاتها ؟ إن الحضارة المعاصرة إن باعتنا منتجاتها -: فلا يمكن أن تبيعنا روحها وأفكارها ، وكل المعانى التى لا تلمسها الأنامل . فعملية التحضر عملية منبعثة من

الداخل أساساً ، وهذا يعنى أن هناك شيئاً ذاتياً أساسياً يجب أن يقود عملية التحضر ؛ ولهذا يمكن أن نرى فرداً من الأفراد يستخدم كل منتجات الحضارة ، ولكنه لا يسلك سلوكاً حضارياً . ومثل هذا الفرد لا يمكن أن يقال عنه إنه متحضر ، رغم الأكوام الهائلة التى يحيط بها نفسه من منتجات الحضارة . ومن هنا فعدم مشاركة المسلمين فى صنع الحضارة يعنى أنهم قد تخلوا عن مسئوليتهم فى عمارة الأرض وتركوها لغيرهم وهى تلك المهمة التى أكدها القرآن الكريم .

فماذا يريد المسلمون ؟

هل ينتظر المسلمون انهيار الحضارة المعاصرة حتى يقيموا حضارتهم على أنقاضها ؟ إذا كان الأمر كذلك فسيطول بهم الانتظار .

أم يرى المسلمون أن واجبهم فى المشاركة فى صنع الحضارة المعاصرة يتمثل فى الاهتمام بالجانب الروحى الذى أهملته الحضارة الحديثة حتى يقيم المسلمون بذلك التوازن الذى اختل فى الحضارة الحديثة ؟

إن هذه مهمة جزئية ليست هى ما يريده الإسلام من أبنائه ؛ فالإسلام لا يفصل الجانب المادى عن الجانب الروحى . والنموذج الذى ينبغى أن نسعى إليه ونقدمه لأمتنا ولغيرنا لابد أن يكون جامعاً للأمرين ، وإلا كنا خائنين لرسالتنا نرتضى لأنفسنا أن نكون لقمة سائغة فى فم القوى العظمى . إننا فى عالم اليوم -: فى عصر لم يعد يعترف إلا بالقوة . وقوة اليوم لم تعد هى قوة السلاح فقط أو قوة الإيمان فقط ؛ وإنما هى القوة التى تجمع بين الأمرين ، وهذا هو جوهر تعاليم الإسلام .

فلا يجوز لنا إذن أن نتخلى عن فريضة العلم ، وما يرتبط به من تقنية بجوار قيامنا بفرائض الروح والقلب .

ومن هنا فإنه لا مناص لنا من أن نتمكن من حضارة العصر بكل منجزاتها المادية ، وتطوراتها العلمية والتقنية ، فى الوقت الذى نراجع فيه موقفنا من الإسلام وتعاليمه ؛ لنزيل الغبش الذى غطى على تعليم الإسلام فحجب عنها الرؤية السليمة الواضحة لهذه التعاليم على مدى القرون الماضية ، وهذا يتطلب تحولاً جذرياً فى العقلية الإسلامية لتنسجم مع تعاليم الإسلام ، تصحيحاً للأوضاع الغريبة ، والتقاليد البالية ، والقصور العقلى ، والفهم السقيم الذى أراد أن يشد تعاليم الإسلام لتنسجم مع ما درجنا عليه من عقلية متخلفة ؛ فالعيب إذن فينا نحن المسلمين وليس فى الإسلام . فالإسلام سيظل شامخاً بتعاليمه ، إذا اشرأبت أعناق المسلمين وقلوبهم وعقولهم نحوه بصدق -: جذبهم إلى أعلى ، وإذا أرادوا أن يخضعوه إلى فهمهم السقيم -: تخلى عنهم ، وتركهم يسقطون فى وهدة التخلف .

لقد ركزت الصحوة الإسلامية على أمور العبادات وهذا أمر مطلوب، واهتمت بالكثير من المظاهر والشكليات وهذا من قبيل الهزل فى وقت الجد.

إن المسألة الملحة اليوم هى البحث عن مخرج للمسلمين من وهدة التخلف الشامل؛ وذلك لن يكون إلا باستعادة الوعى بالإسلام.

والصحوة الإسلامية تظل مجرد كلمة خالية من المضمون طالما لم تصل إلى مرحلة عودة الوعى بالإسلام؛ وعودة الوعى هى الحالة التى يمكن أن تكون المنطق الحقيقى للفهم الشامل للإسلام بوصفه دين العزة والكرامة، ودين التقدم والحضارة، دين العلم والمدنية، دين الدنيا والآخرة، دين التوازن بين الجسم والروح، دين الاعتدال والسماحة، دين السمو المادى والمعنوى، وبصفة عامة دين السلوك المسئول على جميع المستويات الفردية والاجتماعية والدينية، والسلوك المسئول هو دائماً سلوك حضارى. والتعاليمُ التى تنتج هذا السلوك المسئول -: هى التعاليمُ التى تدفع معتنقيها إلى صنع الحضارة والمشاركة فيها، لا بوصفهم مجرد مستهلكين أو متفرجين؛ ولكن بوصفهم فاعلين مؤثرين.

والتعاليم التى تستطيع أن تصنع ذلك كله هى تعاليم الإسلام.

إن ديناً بهذا الوصف لا يمكن أن يجعل أمر الحضارة من المسائل الهامشية ضمن اهتماماته، وإنما يجعلها فى قائمة أولوياته. وهذا ما فهمه المسلمون فى السابق، وبذلك استطاعوا فى فترة زمنية قصيرة أن يقيموا أعظم حضارة فى التاريخ. ومن هنا يمكننا مرة أخرى أن نقرر أن الحضارة فريضة إسلامية، وواجب دينى لا يجوز للمسلمين أن يتخلوا عنه، بل عليهم أن يجعلوه فى قمة أولوياتهم حتى يعودوا مرة أخرى أعزة، ويستعيدوا مكانهم الريادى ومكانتهم العليا فى عالم اليوم.

والله من وراء القصد، وهو يقول الحق ويهدى السبيل

* * *

الهوامش

(١) راجع : الفكر الإسلامى الحديث وصلته بالاستعمار الغربى للدكتور محمد البهى .
(٢) ترجمة د . عبد الرحمن بدوى - ص ٣٤ (دار الأندلس ١٩٨٠م) .
(٣) شروط النهضة لمالك بن نبى ص ٦٥ وما بعدها - ترجمة عمر كامل مسقاوى - دار الفكر ١٩٦٩م.
(٤) انظر : مدخل إلى الفكر الفلسفى لبوخينسكى ومن ترجمتنا ص ١١٣ وما بعدها مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٨٠م .
(٥) انظر كتابنا : دراسات فى الفلسفة الحديثة . ص ٢٦٤ وما بعدها دار الطباعة المحمدية ١٩٨٨م .
(٦) فلسفة الحضارة ص ٣٥ وما بعدها .
(٧) انظر كتابنا : دراسات فى الفلسفة الحديثة ص ٢٦١ .
(٨) المرجع السابق ص ٢٧٠ ومابعدها .
(٩) سورة العلق . (راجع : الخصائص العامة للإسلام للدكتور يوسف القرضاوى ص ٦١ - مكتبة وهبة ١٩٧٧م) .
(١٠) رواه الترمذى .
(١١) سورة الإسراء : آية (٣٦) .
(١٢) سورة الملك : آية (١٠ ، ١١) .
(١٣) سورة الأعراف : آية (١٧٩) .
(١٤) الموافقات للشاطبى جـ٢ ص ١٠ - دار المعرفة - بيروت .
(١٥) سورة المنافقون : (٨) .
(١٦) سورة الإسراء : (٧٠) .
(١٧) سورة الجاثية : آية (١٣) .
(١٨) سورة فصلت : آية (٥٣) .
(١٩) راجع : فى ظلال القرآن لسيد قطب جـ١ ص ٥٦ - دار الشروق ، وراجع أيضاً الميزان فى تفسير القرآن للسيد محمد حسين الطباطبائى جـ١٠ ص ٣٢١ طبعة مؤسسة الأعلمى للمطبوعات ، بيروت .
(٢٠) مسند أحمد بن حنبل جـ٣ ص ١٩١ (طبعة إسطنبول بعنوان الكتب الستة مجلد ٢٢) .
(٢١) رواه مسلم وأبو داود وابن ماجه والنسائى (فيض القدير جـ٣ ص ١٨٥) - دار المعرفة - بيروت .
(٢٢) رواه البخارى ومسلم وغيرهما (فيض القدير جـ١ ص ٤٣٥) .
(٢٣) رواه مسلم فى صحيحه ٨٩/٢ (دار إحياء التراث العربى - بيروت ١٩٧٢م) .
(٢٤) رواه ابن ماجه فى سننه جـ١ ص ٦١٢ طبعة عيسى الحلبى . تحقيق محمد فؤاد عبد الباقى .
(٢٥) رواه الإمام أحمد بن حنبل فى مسنده جـ٣ ص ٣٩١ ، طبعة بيروت .

★ ★ ★

أبحاث

مداخل التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية (*)

د. إبراهيم عبد الرحمن رجب (**)

مقدمة

لقد أدرك المشتغلون بالعلوم الاجتماعية، ومهن المساعدة الإنسانية فى معظم البلدان الإسلامية منذ سنوات طويلة – ولكن بدرجات متفاوتة من الوضوح والشدة – أن هذه « العلوم » **تواجه أزمة فى المنهج والمحتوى** تجعلها قاصرة عن فهم الإنسان والمجتمع على الوجه المأمول، رغم الجهود الكبيرة التى بذلت خلال سنوات وسنوات من البحوث الإمبيريقية، ومحاولات بناء النظرية ؛ وأن تلك « المهن » هى الأخرى تواجه أزمة فى الهُوِيَّة، كما تواجه أزمة فيما يتصل بدرجة فاعليتها فى تحقيق الآمال المعقودة عليها، من حيث إحداث التغييرات المنشودة فى الفرد والجماعة والمجتمع.

ولقد أدرك المجتمع أن الخروج من دائرة هذه الأزمة، وأن التوصل إلى فهم أفضل

(*) مع اهتمام خاص بمهن المساعدة الإنسانية، وهو بحث مقدم إلى ندوة التأصيل الإسلامي للخدمة الاجتماعية، المعهد العالمى للفكر الإسلامي، القاهرة، ١٠ – ١٣ أغسطس ١٩٩١ م.

(**) أستاذ ورئيس قسم الخدمة الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

للإنسان والمجتمع ، وأن تحقيق درجة أرقى من الفاعلية لجهود الإصلاح -: كل ذلك إنما يتوقف على إيجاد درجة أكبر من التوافق بين العلوم الاجتماعية ومهن المساعدة الإنسانية من جانب ، وبين الواقع المادى والاجتماعى والثقافى للمجتمعات التى تجرى فيها البحوث ، أو تتم فيها الممارسة من جانب آخر .

ولكن الباحثين والممارسين المسلمين بعد هذا الاتفاق العام على ضرورة اتخاذ إجراءات لإصلاح مناهجهم ونظرياتهم وطرقهم فى التدخل قد تبنوا مواقف متباينة ، واتجهوا اتجاهات شتى فى تصورهم للمدى ، وللطريقة التى ينبغى - أو التى يمكن - بها تحقيق ذلك التوافق مع الأطر المادية والاجتماعية والثقافية للمجتمعات المسلمة ، (أو حتى غير المسلمة كما سنرى فيما بعد) .

فلقد رأى البعض أنه لا مناص من التسليم بضرورة أخذ الواقع المادى والبنائى المميز للمجتمعات العربية والإسلامية التى تتم فيها البحوث والممارسة فى الاعتبار ، ولكن هؤلاء كانت لهم فى نفس الوقت تحفظاتهم على أخذ العوامل « القيمية والثقافية » فى الاعتبار سواء فى البحوث أو الممارسة ، على أساس « اعتقادهم » بضرورة ابتعاد العلوم والمهن عن مجال التقييم ، تجنباً للخلافات فى التوجيهات من جهة ، ولعدم إمكان التحقق الإمبيريقى من صحة القيم والتفصيلات المجتمعية من جهة أخرى ، وبطبيعة الحال فإن هؤلاء - من باب أولى - قد اعترضوا أشد الاعتراض على إدماج « العوامل الروحية والدينية » فى نظرياتهم وبحوثهم وممارساتهم .

ولكن الكثيرين غيرهم قد أدركوا أنه لا يمكن الاستجابة لواقع وأسباب الأزمة التى تواجهها العلوم الاجتماعية ومهن المساعدة الإنسانية فى العالم الإسلامى بشكل جاد ما لم يؤخذ الإسلام فى الاعتبار عند دراسة المجتمعات الإسلامية ، أو عند التدخل المهنى فى نطاق تلك المجتمعات ، مادام الإسلام هو العنصر الثقافى الحاكم - أو على الأقل أنه من العناصر المؤثرة والفاعلة - فى الحياة والثقافة فى المجتمع المسلم .

وقد تبلورت هذه الاستجابة فى السنوات الأخيرة بوضوح فى شكل ما أصبح يسمى بأسلمة المعرفة ، أو إسلامية المعرفة ، أو أسلمة العلوم ، أو التوجيه الإسلامى للعلوم ؛ وفى نطاق العلوم

الاجتماعية : التأصيل الإسلامى للعلوم الاجتماعية أو التوجيه الإسلامى للعلوم الاجتماعية ، أو ما أشبهها من المسميات ، وقد بذلت جهود كثيرة – وإن كانت متفرقة فى الغالب الأعم – للاستجابة لتلك الدعوة التى بدأت تكتسب الآن أبعاد ما يمكن اعتباره « **ثورة علمية** » لا تستهدف فى جملتها ما هو أقل من إعادة النظر بطريقة جذرية فى مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية ، وفى كل منتجاتها النظرية ، وفى نظريات الممارسة فى مهن المساعَدة الإنسانية فى ضوء معطيات الإسلام .

غير أن الجهود التى بذلت حتى الآن فى نطاق التأصيل الإسلامى للعلوم الاجتماعية –: تتفاوت فيما بينها تفاوتاً شديداً من حيث الافتراضات الضمنية أو الظاهرة التى تقوم عليها ، مما يؤدى فى كثير من الأحيان إلى اللبس والغموض ، أو إلى السير فى طرق جانبية لا تحقق الهدف المنشود ، مما يؤدى فى كل الحالات إلى صرف الجهود فى غير طائل ، وإلى تكثير صفوف المعترضين على ما يظنون أنه يمثل جهود الأسلمة أو التأصيل الإسلامى تمثيلاً صحيحا ، رغم أنه ليس كذلك فى حقيقته .

ومن هنا تأتى أهمية المراجعة النقدية للكتابات التى تندرج عادة ضمن جهود أسلمة المعرفة أو التأصيل الإسلامى فى العلوم الاجتماعية ومهن المساعَدة الإنسانية ، واستجابة لذلك فإننا سنحاول فى هذه الدراسة أن نتعرف على « المداخل » التى تنطلق منها الكتابات فى هذا المجال ، وأن نتبين ملامح الأرضية التى ينطلق منها كل مدخل من تلك المداخل ، ثم نتناولها تناولاً نقدياً بما نرجو أن ينير الطريق أمام الباحثين عندما يحاولون تقدير قيم كل نوع من تلك الكتابات ، أو عندما يخططون للإسهام فى الجهود المتنامية للتأصيل الإسلامى للعلوم الاجتماعية .

ولما كان الحكم على الشىء فرعاً عن تصوره ، فقد كان من الضرورى أن ننطلق من تصور محدد لماهية أسلمة المعرفة أو التأصيل الإسلامى ، مع استخلاص المعايير التى ينبغى تطبيقها للتمييز بين المداخل المختلفة التى تنتمى إليها ، **ومن هنا** فإننا سنبدأ دراستنا هذه بتعريف الأسلمة أو التأصيل ، وتحديد المعايير التى تستخدم فى التمييز بين المداخل المختلفة ، ثم نتعرض لكل مدخل منها بشىء من التفصيل مع إعطاء أمثلة محدودة لها من الكتابات الواقعية ، دون أى محاولة لحصر تلك الكتابات أو

تصنيفها فهذا مما يخرج عن نطاق هذه الدراسة .

وسيلاحظ القارىء أننا جمعنا فى هذه الدراسة بين « العلوم » الاجتماعية و« مهن » الممارسة الإنسانية ، وأننا ركزنا فيما يتصل بتلك « العلوم » على أمثلة مستمدة من علم النفس وعلم الاجتماع ، وفى « المهن » على الخدمة الاجتماعية أساساً ، ويرجع ذلك إلى أن اهتمامنا الأصلى منصب على مهنة الخدمة الاجتماعية ، ولكن لما كانت هذه المهنة تستفيد فى بناء قاعدتها المعرفية المتصلة بفهم الإنسان والمجتمع البشرى من علم النفس وعلم الاجتماع – إضافة إلى علم الاقتصاد والعلوم السياسية وغيرها – وأنها بالتالى تشترك معها فى نفس القطاعات من الظواهر التى يتم التعامل معها ، فإن هناك توازياً ملحوظاً فيما يتصل بقضايا التأصيل الإسلامى بين هذه التخصصات الثلاثة مما يبرر الجمع بينها فى دراسة واحدة حول هذا الموضوع ، ومن هنا فإننا سنستخدم – للسهولة فقط – من الآن فصاعداً اصطلاح التأصيل الإسلامى « للعلوم الاجتماعية » للدلالة على مجموع اهتمامات هذه التخصصات الثلاثة فى المواضع التى تتحد فيها المواقف ، مع الإشارة إلى التخصص أو الفرع المقصود على حدة كلما اختصت المناقشة به وحده .

المبحث الأول
مفهوم التأصيل الإسلامى للعلوم الاجتماعية

لقد بدأت إرهاصات لمحاولات الربط بين العلوم الاجتماعية ومهن المساعدة الإنسانية من جانب وبين الإسلام من جانب آخر فى مصر منذ انتصاف هذا القرن فى مصر ، حيث عبر البعض على استحياء فى محاضراتهم ، وفى بعض الكتابات المحدودة عن أهمية تلك القضية . إلا أنه يبرز من بين تلك الأعمال بوضوح الرسالة التى قدمها د . فؤاد عبد الله نويرة – يرحمه الله – إلى إحدى الجامعات الأمريكية ونشرتها وزارة الشئون الاجتماعية عام (١٩٦٠م) والتى حاول التوصل فيها إلى مبادىء للخدمة الاجتماعية مستمدة من القرآن الكريم ، ولكن هذه الجهود قد كانت بمثابة قطرة فى بحر جارف من جهود نقل إسهامات « العلوم الحديثة » من الدول الأخرى « المتقدمة » أو التى « سبقتنا فى هذا المجال » .

ولابد هنا من كلمة حق تقال ، فإن أحوال العالم الإسلامى فى تلك السنوات الباكرة كانت على مستوى لا يكاد يطمح معه أحد فى أكثر من « استيعاب » ما لدى الآخرين ، دون أمل فى « اللحاق » بهم ،

ناهيك عن « تجاوزهم » ، ومن هنا فإننا نستطيع أن نتفهم الحقيقة الواقعة . وهى أن التيار العام للعلوم والمهن كان كل اهتمامه منصباً على مجرد « نقل » المنتجات الحديثة أكثر من « نقدها » ، يدعم هذا اتجاه عام فى المجتمعات الإسلامية ذاتها يتسم بالشعور « بالهزيمة الداخلية » حضارياً حتى بعد جلاء القوات الاستعمارية ، وتحقيق « الانتصار ». لإرادة الشعوب الإسلامية ظاهرياً . ولكن فشل تطبيق النموذج العلمى « المتقدم » فى قطاع دراسات الإنسان ، والمجتمع على أرضه وعلى أرضنا ، إضافة إلى تغير الاتجاهات فى المجتمعات الإسلامية التى بدأت الصحوة الإسلامية تنفخ فيها روح الثقة والأمل من جديد -: كل هذا قد ساعد على تغيير الصورة إلى حد كبير .

وعلى أى حال فإننا ودون دخول فى التفاصيل نستطيع أن نعتبر أن إطلاق إشارة البدء الحقيقية لحركة التأصيل الإسلامى للعلوم قد جاءت بعد ذلك بسنوات طويلة فى مقال ترجم بعنوان « **أسلمة المعرفة** » للدكتور إسماعيل الفاروقى (١٩٨٢م) ، وإذا كان ذلك المقال قد سبقه عمل آخر للفاروقى قدم فى أحد المؤتمرات العلمية عام ١٩٧٧م وترجم بعنوان « صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية » (١٩٨٠م) ، إلا أن المقال المشار إليه أولاً قد جاء حاوياً لبرنامج واضح ومتكامل للتأصيل الإسلامى لكل العلوم لأول مرة ، كما جاء متضمناً لمراحل وخطوات محددة تعتبر حتى اليوم بمثابة **علامة بارزة** على الطريق فتحت الأبواب أمام إسهامات متعددة انطلقت من نفس المنطلق ، بل وأطلقت جهوداً مؤسسية واعية ومنظمة لتحقيق أهداف هذا البرنامج بشكل جاد .

غير أن الترجمة العربية للاصطلاح وهو **Islamization of Knowledge** إلى « **أسلمة المعرفة** » قد أثارت شيئاً من الجدل لدى البعض ممن رأوا أن المعرفة « محايدة » و« عالمية » ولا يمكن أن توصف بأنها مسلمة أو كافرة ، وأنها جماد لا يصح وصفه بالكفر أو الإسلام ، إضافة إلى أن البعض الآخر قد وجد شيئاً فى دلالة الاشتقاق اللفظى على المضمون فاختار ترجمته « بإسلامية المعرفة » بدلاً من ذلك .

وقد رأى آخرون الخروج بالكلية من الخلاف ولو بالعدول عن استخدام لفظ واحد (أسلمة ، إسلامية) إلى اصطلاح مركب فاتجهوا إلى استخدام اصطلاح « **التأصيل الإسلامى للعلوم** » ، ولكن هؤلاء أيضاً لم يسلموا من النقد على أساس

أن لفظ « التأصيل » يوحى برد شيء إلى أصله الذى كان موجوداً من قبل فى صورته الحالية أو فى صورة مشابهة لها ، ولما كان من المُسَلَّم به أن العلومَ الحديثة بالصورة التى نتعامل معها الآن نِتاجٌ حديث ، أسهمت الحضارة الغربية فى بلورة مناهجه ، وفى التوصل إلى نتائجه بنصيب الأسد -: فقد رأى البعض أنه ليس لتلك العلوم الحديثة « أصل » كان موجوداً لدى المسلمين ولكنه اندثر ومهمتنا هى العودة إليه .

ومن هنا فإن الكثيرين قد بدأوا اليوم يميلون إلى استخدام اصطلاح بديل جديد للدلالة على المقصود وهو اصطلاح « **التوجيه الإسلامى للعلوم** » ، الذى يتلافى الإيحاء بمعان قد يجدها البعض غير مقبولة ، ويبدو أنه ليس هناك ما يحول دون استخدام هذا الاصطلاح فى الوقت الحاضر على الأقل للدلالة على ما يقصده من يتكلمون عن أسلمة العلوم أو التأصيل الإسلامى للعلوم .

ولكن ما يهمنا أن نثبته هنا بوضوح هو أن **معظم من يستخدمون هذه المصطلحات إنما يشيرون فى الحقيقة إلى** مفهوم « واحد » فى جوهره ، وأن الخلاف بينها إنما هو خلاف لفظى ، وهذا أمر متوقع باعتبار أن حركة البحث عن الأصول الإسلامية لتوجيه العلوم الحديثة لازالت كما رأينا فى بدايتها الأولى ، ومن المتوقع ألا ينقضى وقت طويل حتى يستقر استخدام هذه المصطلحات ، ولذلك فإن جهدنا ينبغى أن ينصب الآن على تحرى « **المعنى** » أو « **المفهوم** » الذى يكمن وراء هذه المصطلحات جميعها بدلاً من المناقشة الشكلية المنصبة على الألفاظ ، وسنكتفى باستخدام اصطلاح « **التأصيل الإسلامى** » للدلالة على المعنى الذى تتحدث عنه تلك المصطلحات جميعها .

تعريف التأصيل الإسلامى :

لقد قام الدكتور الفاروقى يرحمه الله بتعريف أسلمة المعرفة أو إسلامية المعرفة بأنها : « **إعادة صياغة المعرفة على أساس من علاقة الإسلام بها . أى إعادة تحديد وترتيب المعلومات ، وإعادة النظر فى استنتاجات هذه المعلومات وترابطها ، وإعادة تقويم النتائج ، وإعادة تصور الأهداف ، وأن يتم ذلك بطريقة تمكن من إغناء وخدمة قضية الإسلام** » (الفاروقى ، ١٩٨٦م : ٥٤) وقد بين الفاروقى أن تحقيق تلك الأهداف يمكن أن يتم من خلال :

١ - فهم واستيعاب العلوم الحديثة فى أرق حالات تطورها والتمكن منها ، وتحليل واقع تلك العلوم نقديا لتقدير جوانب القوة والضعف فيها من وجهة نظر الإسلام .

٢ - فهم واستيعاب إسهامات التراث المنطلق من فهم المسلمين للكتاب والسنة فى مختلف العصور ، وتقدير جوانب القوة والضعف فيه ، فى ضوء حاجة المسلمين فى الوقت الحاضر ، وفى ضوء متطلبات المعرفة الحديثة .

٣ - القيام بتلك القفزة الابتكارية الرائدة اللازمة لإيجاد « تركيبة » تجمع بين معطيات التراث الإسلامى ونتائج العلوم العصرية ، بما يساعد على تحقيق غايات الإسلام العليا (الفاروقى ، ١٩٨٢ : ١٧ - ٢١) .

ولقد حاول محمد رفقى عيسى أيضاً تحديد مفهوم أسلمة المعرفة فذكر أنها : « .. **اشتقاق الأسس الشرعية ، والاستفادة مما توصل إليه علماء الغرب من نتائج مادية تساهم فى عمارة الأرض ، وقيام الإنسان بوظيفته المرتضاة له دينا ، وتوجيه هذه النتائج فى سبيل تحقيق الغاية من هذا الوجود** » (عيسى ، ١٩٨٦م ، ص ٣٣ - ٣٤) .

أما د . عماد الدين خليل (١٩٩٠م : ص ٨ - ١١) فقد عرف أسلمة المعرفة أو إسلامية المعرفة بأنها تعنى : « **ممارسة النشاط المعرفى كشفاً ، وتجميعاً ، وتركيباً ، وتوصيلاً ، ونشراً ، من زاوية التصور الإسلامى للكون والحياة والإنسان** » ، ثم بين أن مقصوده من النشاط المعرفى هو « ... تسليط العقل البشرى - أو بعبارة أدق القدرات العقلية البشرية - على الظواهر المادية والحيوية والروحية والإنسانية فى مدى الكون والعالم والحياة » ، كما أوضح أن « المعرفة » إنما هى مجرد وجه آخر من وجوه حياة الإنسان التى ينبغى أن توجه إسلامياً « ... وذلك من أجل أن تصبح الحياة البشرية بكافة أنشطتها وصيغها إسلامية التوجه ، إسلامية الممارسة ، إسلامية المفردات ... إن إسلامية المعرفة ها هنا لا تعنى فقط الدعوة لتحقيق الوفاق بين معطيات العلوم الإنسانية ، وبين المطالب الدينية على مستوى التطبيق ، وإنما تعنى قبل هذا وبعده احتواء كافة الأنشطة المعرفية الإنسانية على المستويين النظرى والتطبيقى معاً من أجل جعلها تتحقق فى دائرة القناعات الإيمانية

وتتشكل وفق مطالبها وتصوراتها الشاملة » .

وقد فضل أحد الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية استخدام تعبير « **تأصيل العلوم إسلامياً** » على تعبير أسلمة العلوم وعرفه بأنه : « **جعل جميع العلوم التى تدرس فى العالم عامة – وفى العالم العربى والإسلامى خاصة – منطلقة ومنبثقة من أصول الإسلام ومفاهيمه العقائدية المبثوثة فى القرآن والسنة والمحددة لمفاهيم : الألوهية والإنسان والكون والحياة ، والعلاقة بين كل منها ، ورفض إقامة العلوم على أصول ومفاهيم تتعارض مع العقيدة الإسلامية ومقتضياتها** » (مركز البحوث ، ١٩٨٧م ، ص ٣٤) .

كما قامت اللجنة الدائمة للتأصيل الإسلامى بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بتعريف « **التأصيل الإسلامى للعلوم الاجتماعية** » على أنه :

« **تأسيس تلك العلوم على ما يلائمها فى الشريعة الإسلامية من أدلة نصية أو قواعد كلية أو اجتهادات مبنية عليها ، وبذلك تستمد العلوم الاجتماعية أسسها ومنطلقاتها من الشريعة ولا تتعارض فى تحليلاتها ونتائجها وتطبيقاتها مع الأحكام الشرعية ، ولا يعنى ذلك بطبيعة الحال أن تدخل العلوم الاجتماعية فى إطار العلوم الشرعية وإنما المهم ألا تتعارض معها . ولا تتعارض عملية التأصيل بهذا المفهوم العام مع أى تقدم علمى وتطور منهجى لا يناقض المنهج الإسلامى على أساس أن الإسلام دعا إلى العلم وحث عليه** » .

وقد رأت اللجنة أن هذا يمكن تحقيقه من خلال العناصر التالية :

١ – وضع تصور إسلامى متكامل عن الإنسان والمجتمع والثقافة بحيث يمثل الإطار الفكرى العام لدراسة القضايا والموضوعات المطروحة فى مجال العلوم الاجتماعية .

٢ – وضع منهج إسلامى متميز لتلك العلوم يطلق عليه المنهج الإسلامى للعلوم الاجتماعية ينبنى عليه قيام مدرسة متميزة فى العلوم الاجتماعية تسمى المدرسة الإسلامية فى العلوم الاجتماعية .

٣ – العودة إلى الأصول الإسلامية ، والتراث الإسلامى القويم عند دراسة القضايا التربوية والاجتماعية والنفسية للاستفادة من هذا التراث .

٤ – إبراز المبادىء والمسلمات والمفاهيم والمنطلقات التى تعبر عن التصور الإسلامى للعلوم الاجتماعية ، وتصحيح النظريات والمفاهيم الاجتماعية على ضوء ذلك .

٥ – عرض نتائج البحوث الاجتماعية على القواعد الإسلامية والتصورات الصحيحة فما انسجم معها قُبل وما تعارض معها رُفض وما كان جديداً لا يناقض الحقائق والمسلمات الإسلامية قُبل باعتباره إضافة

سليمة إلى المعرفة .

أما بالنسبة للتأصيل الإسلامى لعلم النفس فقد تم تعريفه على أنه « **إقامة هذا العلم على أساس التصور الإسلامى للإنسان ، وعلى أساس مبادىء الإسلام وحقائق الشريعة الإسلامية بحيث تصبح موضوعات هذا العلم وما يتضمنه من مفاهيم ونظريات متفقة مع مبادىء الإسلام – أو على الأقل – غير متعارضة معها** » (محمد عثمان نجاتى ، ١٩٨٩م ، ص ٦ – ٧) .

أما عن « التوجيه الإسلامى لعلم النفس » فإنه قد عُرِّف (كمال مرسى : ١٩٩١م : ٢٥) على أن المقصود به هو « **إيجاد وجهة علمية Scientific Paradigm لهذا العلم فى البلاد الإسلامية ، مستمدة من منهج حياتها ، توجه علماء النفس المسلمين فى نظرتهم إلى الإنسان ، وفى تفسير سلوكه ، وفى وضع برامج تنمية صحته النفسية ، ووقايته من الانحراف ، وعلاج انحرافاته ، وفى اختيار موضوعات البحوث ، وتفسير نتائجها ...** » .

ولقد يكون من الممكن فى ضوء ما سبق أن نعرف « التأصيل الإسلامى للعلوم الاجتماعية » أو التوجيه الإسلامى للعلوم الاجتماعية اختصاراً بأنه : يعنى « **بلورة أبعاد التصور الإسلامى للإنسان والمجتمع والكون ، واستخدام هذا التصور كأساس معرفى تنطلق منه العلوم الاجتماعية ليكون موجهاً لنظرياتها ومفسراً لحقائقها ومشاهداتها التى ثبتت صحتها بالتجربة ، أو الدليل العلمى المحقق** » ، ويلاحظ أننا قد حاولنا فى هذا التعريف أن نوضح الصورة التى ينبغى أن تكون عليها العلاقة بين معطيات التصور الإسلامى من جانب ، وبين معطيات المشاهدة الحسية التجريبية من جانب آخر ، على أساس أن التصور الإسلامى المنطلق من اجتهاد المسلمين فى فهم الوحى يمثل الإطار النظرى الأشمل (الذى يمكن أن يضم أطراً تصورية « تفصيلية » فى داخله بالطبع) الذى ينطلق منه التنظير لفهم الإنسان والمجتمع – سواء فيما يتصل بأحوالهما فى هذه الحياة الدنيا مباشرة ، أو فى تأثر تلك الأحوال بما ينتظر الإنسان فى الحياة الباقية – والذى يتم فى ضوئه تفسير الحقائق الإمبريقية ، أو الملاحظات والمشاهدات التى يتم التوصل إليها من خلال الدراسات الواقعية ، بما نعتقد أنه يعالج الازدواجية المنهجية التى أدت بهذه العلوم إلى الحال التى نجدها عليها الآن ، وقد فصلنا القول فى هذه القضية فى غير هذا الموضع (إبراهيم رجب ، ١٩٩١م) حديث يمكن الرجوع إليه .

وفى ضوء التعريف السابق يمكن لنا أيضاً وبنفس القياس أن نعرّف « التأصيل الإسلامى للخدمة الاجتماعية » بأنه : « **بلورة أبعاد التصور الإسلامى للطبيعة**

البشرية ، وللسنن النفسية والاجتماعية التي تحكم السلوك البشرى والتنظيمات المجتمعية ، وكذلك لأسباب المشكلات الفردية والاجتماعية ، واستخدام هذا التصور لتفسير الحقائق العلمية الجزئية التي تستند إليها ممارسة المهنة ، وكذا لتوجيه المبادىء والقيم المهنية المتضمنة فى نظريات الممارسات وأساليب التدخل المهنى » .

ولقد يقول قائل إنه إذا كانت الخدمة الاجتماعية تستند إلى قاعدة علمية مستمدة من علوم النفس والاجتماع والاقتصاد وغيرها من العلوم الاجتماعية ، وأنه إذا تم تأصيل تلك العلوم فإنها ستكون قد « بلورت » أبعاد التصور الإسلامى للطبيعة البشرية والسنن النفسية والاجتماعية ... الخ ، فكيف يتضمن تعريف التأصيل الإسلامى للخدمة الاجتماعية « بلورة » هذا التصور مرة أخرى ، وبطبيعة الحال فإن هذه الحجة تقوم على أن العلوم الاجتماعية قد بلورت تلك الأبعاد بالفعل ، أو أنها ستبلورها فى المدى القريب نسبياً ، ولكن خبرتنا كمهنيين قد دلتنا على أن تناول العلوم النظرية للقضايا الواقعية عادة ما يتطلب وقتاً طويلاً ؛ لأن تلك العلوم لا تواجه إلحاح الواقع المباشر على الوجه الذى تصادفه مهن المساعدة الإنسانية ، وهذا يحتم على تلك المهن أن تتخذ زمام المبادرة أحياناً لكى تقوم بما كان ينبغى أن يقوم به غيرها ممن تعتمد عليهم قاعدتها العلمية ، حتى لا يطول انتظارها حال وقوفها على خط المواجهة الساخنة مع مشكلات الواقع ، ومن هنا فإن الخدمة الاجتماعية لا تملك فى بعض الأحيان إلا أن تبلور لنفسها من المعارف التى وإن لم تكن درجة صدقها محددة بالمقاييس الإحصائية إلا أنها كافية لتوجيه تدخلها المهني فى المواقف الواقعية التى تواجهها يومياً ، والتى تنتظر اتخاذ قرار ؛ لأنها لا تملك رفاهية الانتظار . هذا مع الاستفادة الكاملة بطبيعة الحال من أى شذرات نظرية تكون تلك العلوم قد توصلت إليها ، ثم إن تلك العلوم إذا توصلت فى النهاية إلى معارف متحقَّقاً من صدقها ، وتم تأصيلها فإنها ستسارع بلا ريب إلى الاستفادة منها .

المبحث الثانى
شروط التأصيل الإسلامى الصحيح

إن المتأمل لجميع التعريفات السابقة ليجد أنها – رغم بعض الاختلافات فى الصياغة وفى درجة الإجمال أو التفصيل – تجتمع على معان رئيسية مشتركة يمكن لنا أن نعتبرها شروطاً للتأصيل الإسلامى الحق ، ويمكن لنا أن نطبقها عملياً فى جملتها باعتبارها معياراً صالحاً للتمييز بين ما يندرج فى إطار جهود التأصيل الإسلامى أو التوجيه الإسلامى الصحيح وبين ما لا يندرج تحته من إسهامات ،

أما ما يتجاوز تلك المتطلبات أو المعانى مما ورد فى التعريفات ؛ فلا يعدو فى الحقيقة أن يكون من نوع « الضوابط » التى يرى البعض ضرورة التأكيد عليها ، أو من نوع « التفصيلات » التى تبين الكيفية التى تتم بها عملية التأصيل ذاتها مما يمكن التجاوز عنه فى هذه المرحلة ، لنعود إليه عند الحديث عن التأصيل الإسلامى بالمعنى الشامل ، وفيما يلى نسوق الشروط المحددة المذكورة .

يتطلب التأصيل الإسلامى للعلوم أو التوجيه الإسلامى للعلوم توافر الشروط الثلاثة الآتية مجتمعة :

١ – الانطلاق من إدراك واضح لأبعاد « التصور الإسلامى » للإنسان والمجتمع والكون المنبثق من الكتاب والسنة ، ولما يتضمنه تراث الإسلام مما يرتبط بالتخصص ، مع نظرة نقدية لإسهامات علماء المسلمين حول قضاياه .

٢ – استيعاب « العلوم الحديثة » فى أرقى صورها ، مع القدرة على نقدها ، والاستفادة منها ، وتجاوزها بشكل بناء كلما اقتضى الأمر ذلك .

٣ – إيجاد « تكامل حقيقى » بين معطيات التصور الإسلامى من جانب ، وبين إسهامات العلوم الحديثة من جانب آخر ، وليس مجرد الجمع أو التجاور المكانى أو حتى المزج بينهما دون وحدة حقيقية .

تلك هى الشروط التى تجمع التعريفات التى عرضناها فيما سبق على ضرورة توافرها إذا كنا نتحدث حقاً عن تأصيل إسلامى أو توجيه إسلامى على أى وجه جاد ، وهى فى الوقت ذاته تعتبر كالمقياس أو المعيار الذى يمكن أن تقاس به الإسهامات فى هذا المجال .

ومن الواضح أن هذه الشروط أو المتطلبات الثلاثة ينبغى أن تتوافر « **مجتمعة** » لكى يصح أن نحكم على أى جهد أو إسهام بأنه ينتمى حقاً لما يعتبر من قبيل التأصيل الإسلامى للعلوم بمعناه الصحيح ، وبطبيعة الحال فإن توافر هذه الشروط النموذجية فى أى عمل واقعى محدد إنما هو أمر غير متوقع ، فأى إسهام أو عمل بعينه قد يقترب أو يبتعد عن هذا النموذج بدرجات متفاوتة ، فقيمة « النموذج » لا تكمن فى طلب تحققه كاملاً فى الواقع ، وإنما قيمته فى توجيه الأعمال حتى تسير فى اتجاهه ، وتقترب منه بقدر الإمكان ، وبشكل تراكمى ، ومن جهة أخرى فإن إبراز معالم النموذج يفيدنا من الناحية السلبية فى أنه يكون بمثابة جرس الإنذار الذى ينبه إلى أن الجهود التى تسير فى غير اتجاهه – أو فى عكس الاتجاه – لن توصل إلى الهدف ، بفرض صحة النموذج وصدقه طبعاً .

المبحث الثالث
مداخل التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية

إن أى مراجعة للكتابات والأعمال التى يدرجها أصحابها فى عداد جهود التأصيل الإسلامى للعلوم الاجتماعية تكشف لنا أن القليل من تلك الأعمال تتوفر فيه بالفعل تلك الشروط الثلاثة مجتمعة بما يحملنا على الظن أنها على الأقل تسير فى الاتجاه الصحيح – سواء نجحت فى ذلك أم لم تنجح ، كما تكشف أيضاً أن بعض الجهود الأخرى قد يتوافر فيها شرط أو شرطان فقط من شروط التأصيل الحق ، وهنا فإنه لا يكون بوسعنا إلا أن نحكم على تلك المحاولات بأنها تفتقد بعض مقومات الطريق الصحيح ، أو أنها تتوقف عند بعض مراحله – دون أى إيحاء بالانتقاص من قيمتها فى ذاتها ، فالكثير من تلك الأعمال التى تفتقد شرطاً من شروط التأصيل الجيد قد بذل فيها جهد كبير ، وقد تكون لها منفعتها التى لا شك فيها ، ولكن هذا ليس هو ما يعنينا فى هذه الدراسة ؛ لأن اهتمامنا منصب أساساً على درجة متابعة تلك الأعمال لأهداف التأصيل ، والسير فى الطريق الصحيح أكثر منه على تحديد قيمة الأعمال فى ذاتها ، وبالنسبة لأهداف جانبية أخرى قد تكون لها قيمتها الكبيرة .

وبتطبيق تلك القواعد على الأعمال والكتابات التى تندرج عادة تحت مسمى التأصيل فقد تبين لنا أن بعضها فقط كما ذكرنا يستحق هذه التسمية (لاستيفائه للشروط الثلاثة) ، كما تبين أن البعض الآخر يندرج فى نطاق ما يمكن أن نسميه بجهود أو مداخل « ما دون التأصيل » أو « شبه التأصيل » ؛ وذلك لعدم استيفائها لشروط أو أكثر من تلك الشروط الثلاثة (مع وجود اعتبارات أخرى وأهداف جانبية قد تكون لها وجاهتها يحاول أصحاب تلك الأعمال تحقيقها كما ذكرنا) .

من هنا فقد أمكن لنا أن نميز بوضوح بين المداخل المختلفة الآتية :

أولاً : مداخل ما قبل التأصيل :

(١) مدخل الملاءمة الاجتماعية والثقافية .

(٢) المدخل الدفاعى (أو الاعتذارى) .

(٣) مدخل « الثقافة الإسلامية » .

(٤) مدخل العلوم الاجتماعية « للمسلمين » .

ثانياً : مداخل التأصيل الإسلامى الصحيح :

(١) المدخل الجزئى (القِطَاعِىّ) .

(٢) المدخل الشامل .

وفيما يلى نتناول كلاً من هذه المداخل بشىء من التفصيل ، حيث نوضح موقف كل منها من حيث درجة الوفاء بشروط

ومتطلبات التأصيل الإسلامى الصحيح ، كما نبين المسلَّمات التى يقوم عليها كل مدخل منها، ثم نضرب بعض الأمثلة من الأعمال الواقعية التى تبنت كل مدخل من هذه المداخل الستة .

ولكن من الضرورى أن نؤكد هنا أن أى محاولة لتصنيف الأعمال العلمية كمحاولتنا هذه إنما تتضمن بطبيعتها محاولة فرض أو إسقاط لنوع من الانتظام على مادة واقعية لم تنظم نفسها مسبقاً وَفْقاً لأنساقنا التصنيفية ، وبالتالى فإن أى تصنيف يحتمل دائماً شيئاً من التعسف إذ يحاول مثلاً الفصل بين مدخلين « متقاربين » فى مسلماتها الأساسية ، أو عندما يحاول الجمع بين مدخلين يوجد قدر من الاختلاف بين مسلماتهما ، وبالتالى فإن قيمة أى تصنيف إنما تكمن فى إضفاء صورة « مفهومة » للواقع من خلال ضم متفرقاته فى إطار عدد « محدود » من الفئات اقتراباً من ذلك الواقع بقدر الإمكان ، مع احتمالات قائمة دائماً بوجود قدر من التدخل بين فئات التصنيف ، أو وجود محاولات تنبو عن إمكانية تصنيفها ضمن فئات ذلك النسق التصنيفى ، أو وجود محاولات تتضمن عناصر من أحد المداخل مع عناصر من مدخل آخر ويمكن فى هذه الحالة اعتبارها منتمية إلى فئات بينية بين فئات التصنيف .

المبحث الرابع
مداخل ما قبل التأصيل

لقد ذكرنا أن بإمكاننا التمييز بين أربعة مداخل يمكن أن تندرج ضمن مداخل « ما قبل التأصيل » أو مداخل « ما دون التأصيل » الإسلامى الصحيح ، كما أوضحنا فيما سبق أن ما يجمع بين هذه المداخل هو افتقادها لشرط أو أكثر من شروط التأصيل الإسلامي الحق : **ألا وهى الانطلاق بوضوح من « التصور الإسلامى » للإنسان والمجتمع والكون** ؛ ثم استثمار إسهامات « العلوم الحديثة » فى أرق صورها بعد استيعابها ، وفهم المسلَّمات التى بنيت عليها ، والقدرة على تجاوزها ؛ ثم إيجاد « تكامل حقيقى » بين معطيات التصور الإسلامى وإسهامات العلوم الحديثة على وجه يقدم فيه التصور الإسلامى الأطر والموجِّهات الكبرى للتنظير والممارسة ، وتقدم فيه الإسهامات العلمية التفصيلات المحققة واقعياً ، مع إمكان التنظير الجزئى المنطلق من تلك المشاهدات الواقعية فى نطاق الأطر الإسلامية العامة ، وفيما يلى نتناول كل مدخل من هذه المداخل بشىء من التفصيل .

ويلاحظ أن هذه المداخل تتفاوت فيما بينها تفاوتاً كبيراً من حيث حجم الاهتمام الذى لقيه كل منها من جانب آخر ، مع احتمال وجود بعض الإسهامات الواقعية

التى تجمع بين خصائص أكثر من مدخل واحد فى الوقت ذاته .

أولاً : مدخل الملاءمة الاجتماعية والثقافية

يقوم هذا المدخل على التسليم ضمنا بصلاحية مناهج البحث العلمى التقليدية ، وسلامة النظريات والتعميمات التى تم التوصل إليها باستخدامه ، وصلاحية نظريات الممارسة فى جوهرها للتطبيق فى كل مكان - ولكن مع أخذ الظروف المحلية والعوامل الثقافية فى الاعتبار حتى تتلاءم نماذج العلم والتطبيق مع الواقع المادى والاجتماعى والثقافى فى المجتمع الذى تتم فيه البحوث أو الممارسة .

ويتراوح هذا المدخل من حيث المدى الذى يذهب إليه أصحابه من حيث حدود الملاءمة المسموح بها -: بين من يكتفون بمجرد تنقية الشوائب التى تتعارض مع الشريعة ، ومن يطالبون بإيجاد المواءمة الضرورية واللازمة بين العلوم أو المهن ، وبين النسيج الثقافى الذى تتم فيه البحوث والممارسة .

(١) **فعلى المستوى الأول** : فإننا نجد من يطالبون بتنقية العلوم والمراجع والكتابات العلمية والمهنية من « الشوائب » التى تتعارض مع الشريعة تعارضاً صارخاً ، وذلك على أساس اتخاذ إجراء سريع لاستبعاد ما هو سلبى ، حتى ولو لم يكن فى النية بذل جهود إيجابية أخرى فى اتجاه التأصيل ، وذلك لتجنب الظهور بمظهر انعدام الحساسية نحو قيم وثقافة المجتمع الذى يتم فيه البحث أو الممارسة .

فالجهود التى تقتصر فى جوهرها على التخلص مما يخالف وجهة النظر الإسلامية إذن تعتبر بمثابة «طوارىء» عاجلة تستبعد الضرر ، وإن لم تحقق الفائدة الإيجابية المرجوة ، ويمثل هذا الاتجاه ما جاء فى تقرير لأحد الأقسام العلمية بإحدى الجامعات الإسلامية عن جهوده فى التأصيل الإسلامى حيث يتحدث عن « مراجعة مفردات المواد أكثر من مرة للتأكيد من خلوها مما يتعارض مع وجهة النظر الإسلامية » (مركز البحوث ، ٤٦) ، فلا يعقل مثلاً أن يقوم الأساتذة فى مجتمع مسلم بتدريس آراء فرويد التى تنص على أن الدين هو نوع من المرض النفسى العصابى الجماعى العام فى البشر (O' Doherty: 15) .

كما أنه فى محيط الخدمة الاجتماعية لا تصح الدعوة إلى مثل ما جاء فى أحد مراجع خدمة الفرد حول الزعم بأن الإسلام لن يقف حائلا دون إباحة التبنى بمعناه القانونى المعروف فى الغرب بزعم أن الإسلام لا يقف « حائلاً دون الإصلاح ودون التطور الحديث بدليل أنه لم يقف من قبل حائلاً دون تنظيم النسل ودون سفور المرأة وخروجها إلى العمل » ، وذلك رغم أنه معروف للعامة والخاصة أن الإسلام قد حرم التبنى تحريماً قاطعاً مع حث المسلمين

بكل قوة على رعاية اليتامى بكل سبيل .

وكما أنه لابد من إعادة النظر فى مسألة إباحة المقابلات الفردية والزيارات المنزلية بين الأخصائى الاجتماعى والعميل فى حالة اختلاف الجنس ؛ لتعارض ذلك مع القواعد الإسلامية التى لا تبيح الاختلاط .

(٢) أما على المستوى الثانى : فإن عملية الملاءمة تتخذ أبعاداً أعمق بكثير من مجرد تنقية الشوائب والمخالفات الصارخة للشريعة ، فنرى البعض يطالبون « بتوطين » العلوم الاجتماعية ومهن الممارسة الإنسانية لكى تستجيب لواقع تلك المجتمعات ، فرأينا مثلاً من يدعو إلى بناء « علم نفس وطنى – إن جاز هذا المصطلح – متميزاً عن علم النفس الغربى فى توجهاته وقوانينه ومناهجه » . ولم تكن هذه الدعوى بدعة فقد سبقهم إليها علماء النفس فى اليابان والهند ورومانيا الذين أخذوا يدعون إلى علم نفس وطنى فى بلادهم (كمال مرسى : ٤٣ – ٤٤) .

ويتوازى مع هذا المطلب فى محيط الخدمة الاجتماعية ظهور حركة قوية تنادى « بتكييف وتطويع المهنة حسب ظروف ومتطلبات المجتمع الذى تعمل فيه (حتى) تتلاءم أكثر مع النسيج الثقافى الذى توجد فيه (عبد الفتاح عثمان وآخرون ، ١٩٤٢م : ٢٨٥) ، وهذا هو ما يعرف باتجاه « توطين الخدمة الاجتماعية » ، والتوطين بهذا المعنى مفهوم براجماتى واقعى « يتشابه مع عملية تكيف الكائن الحى مع بيئته ، فالكائن الحى الذى لا يتلاءم مع بيئته مقضى عليه بالفناء » (عبد الحليم رضا ، ١٩٨٩م : ١٩٥ – ١٩٦) ، ويوضح صاحب هذا الرأى المنطلق الذى اعتمده فى المناداة بحتمية توطين الخدمة الاجتماعية على أساس الحماس الوطنى من جهة ، ومن جهة أخرى على أساس « اختلاف الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية بين الدول المتقدمة صناعياً وبين الدول النامية ؛ وهذا التباين فى النسيج الثقافى لابد وأن يفرض على الخدمة الاجتماعية الآتية من الخارج أن تتعرض لتغير يجعلها منسجمة مع سائر مكونات النسيج الثقافى للمجتمع » .

ومثل هذا الموقف يرشح أصحاب هذا المدخل ليكونوا أقرب الناس لتفهم وتعضيد فكرة التأصيل الإسلامى ؛ لأنها تعتبر الامتداد الطبيعى لموقفهم العلمى ، فإنهم لما كانوا قد سلموا بأن ممارسة المهنة لابد أن تكون منسجمة مع « النسيج الثقافى » للمجتمع الذى تمارس فيه ، ولما كان الإسلام يمثل فى المجتمعات الإسلامية أقوى العناصر تأثيراً على « ثقافة » تلك المجتمعات (سواء رضينا بذلك أم لم نرضى) بسبب « طبيعته المؤسسية » التى لها رؤيتها المحددة بالنسبة لكل النظم الاجتماعية فى المجتمع ، فلا مناص أمامهم من التسليم بأن التأصيل الإسلامى للخدمة

الاجتماعية فى الدول الإسلامية هو الطريق الوحيد الذى يشير إليه بوضوح اتجاه توطين الخدمة الاجتماعية ذاته .

ولكننا نجد أن أصحاب هذا المدخل يتفاوتون فيما بينهم بشكل كبير من حيث موقفهم من قضية التأصيل الإسلامى للعلوم ولمهن المساعدة الاجتماعية ، ففى محيط علم النفس فإنا نجد أن ذلك الفريق من المطالبين بعلم نفس وطنى (ويصنفون ضمن متابعى الأسلوب الغربى) « يلتزم بتوجيهات علم النفس الغربى ونظرياته وقوانينه ومبادئه كما هى فى بلادها ، ويسير منضبطاً فى ركاب جمعيات علم النفس هناك ؛ ويدخل وراء علماء الغرب كل منحى توجهوا إليه حتى ولو دخلوا جحر ضب لتبعهم فى ذلك » (كما يقول مالك بدرى) (مرسى : ٤٦) .

وأما فى محيط الخدمة الاجتماعية فإننا نجد من بين هؤلاء من يرى أن التأصيل الإسلامى يعتبر « نظرة إلى الوراء ... فَرْضَ الماضى على الواقع الحالى ... تتولد عنه حركة ارتداد – أى حركة إلى الخلف ... » (عبد الحليم رضا : ١٩٧) دون أن يدركوا أن الشرط الثانى من شروط التأصيل الصحيح استيعاب العلوم الحديثة فى أرقى صورها ، وإيجاد التكامل بينها وبين التصور الإسلامى ، مما يقوى لدينا الشعور بأن الفهم الصحيح لطبيعة عملية التأصيل الإسلامى لابد أن يستتبعه تعديل فى مواقف الكثيرين ممن نظروا فيها إلى جانب دون جانب .

ولقد غلا بعض المفكرين ممن يعتبرون من قادة الرأى العام فى اعتراضهم على مبدأ التأصيل الإسلامى للعلوم (النظرية) مع التسليم بإمكان المواءمة الثقافية فى حالة العلوم التطبيقية ، فهذا د. زكى نجيب محمود يقول ما نصه : « والمثل الذى أسوقه هنا هو تلك الدعوة التى تزداد كل يوم تضخماً واتساعاً وارتفاع صوت حتى ليوشك باطلها أن يقع موقع الحق فى نفوس سامعيها وهى الدعوة إلى أسلمة العلوم الإنسانية ... وفى هذا القول خطأ ... فالحقيقة العلمية (لا تتغير) بتغيير الأجناس والألوان والديانات والأعراف والتقاليد ... على أن ذلك لا ينفى أن اختلاف الثقافات بين الأفراد والشعوب قد يؤدى إلى اختلاف فى تطبيق تلك العلوم » (١٩٨٧ : ١٣) ، والحق أن لصاحب هذا الرأى شبهة مبعثها توهم الحياد القيمى للعلوم النظرية وفقاً للنموذج التقليدى « القديم » للعلم المنطلق من فلسفة وضعية منطقية عفا عليها الزمان ، وقد فصلنا القول حول هذه القضية فى غير الموضع حيث يمكن الرجوع إليه تفصيلا (إبراهيم رجب ، ١٩٩١) ، (وانظر أيضاً : محمد أمزيان ، ١٩٩١) .

وفى ضوء ما سبق فإن من الواضح أن الجهود التى تبذل فى إطار مدخل الملائمة الاجتماعية والثقافية يلاحظ عليها ما يلى :

(١) أنها لا تعتبر بذاتها جهوداً للتأصيل الإسلامى بمعناه المتكامل وذلك للأسباب الآتية :.

أ – أن ما يبذل من جهود على مستوى «تنقية المخالفات الصارخة للشريعة» ليس إلا جهداً من النوع السلبى الذى لا ينشىء شيئاً إيجابياً جديداً فى اتجاه التأصيل الإسلامى للعلوم الاجتماعية بقدر ما يزيح شيئاً سلبياً من الطريق.

ب – أن ما يبذل من جهود «للملائمة مع النسيج الثقافى» للمجتمع من خلال فكرة التوطين التى تقف عند حد مراعاة الاعتبارات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، لا تسهم أيضاً إسهاماً إيجابياً كافياً فى التأصيل الإسلامى ، وذلك لانطلاقها من تصور قومى أو محلى لا من تصور إسلامى .

(٢) أن نفع تلك الجهود محدود وموقوت ، وأنه لابد من استكمال السير فى نفس الاتجاه إلى مداه الذى لابد أن ينتهى إلى التأصيل «الإسلامى» حتى يمكن أن يكون لتلك الجهود مردود ملائم فيما يتصل بصدق النظريات أو فاعلية الممارسات .

ثانياً : المدخل الدفاعى (الاعتذارى)

يقوم هذا المدخل على محاولة إثبات أن الإسلام ممثلاً فى القرآن الكريم والسنة المطهرة أو فيما انبثق عنهما من إسهامات السلف وغيرهم من علماء المسلمين المتقدمين -: قد كان له فضل السبق فى التوصل إلى نظريات ومفاهيم لم يأت بها العلم الحديث إلا مؤخراً ، فنرى الباحثين يبذلون جهوداً كبيرة لانتقاء الآيات أو الأحاديث النبوية التى تدعم بعض المفاهيم أو النظريات المألوفة فى العلوم الاجتماعية الحديثة ، ويتصور أصحاب هذا المدخل أنهم بهذا «يدافعون» عن الإسلام ، ويثبتون صحة حقائقه ، ويبرهنون على تفوقه على إسهامات العلم الوضعى ، وكأنهم بهذا يثبتون صدق الرسالة .

وقد كثر استخدام هذا المدخل بشكل خاص فى علم النفس بسبب تعرض القرآن الكريم فى آيات عديدة لأحوال النفس وأحوال القلب والعقل وما شابهها من مصطلحات تتصل بالحياة النفسية والروحية ، ولعل من المحاولات الواضحة فى هذا الاتجاه ما قام به عزت الطويل للربط بين بعض الآيات الكريمة وبعض مفاهيم نظرية التحليل النفسى مسوياً بين النفس اللوامة والأنا الأعلى ، وبين النفس الأمارة بالسوء وبين اللاشعور (وقد يقصد الهو) ، وبين النفس المطمئنة والشعور (وقد يقصد الأنا) (فؤاد أبو حطب ١٩٨٩م : ٤٣ – ٤٤) .

ويطلق الدكتور فؤاد أبو حطب على هذا المدخل «الاتجاه الإسقاطى» على أساس أن أصحابه يقرأون القرآن الكريم على نحو يتفق مع وجهتهم المعرفية ، كما

أطلق عليه أيضاً اتجاه « الترجمة الفورية » للمفاهيم النفسية فى الإطار الإسلامى ، وهذا يتشابه من وجه ويختلف من وجه آخر مع ما سماه د. مالك بدرى باتجاه « المسايرة » عند أولئك الذين « يكتبون أبحاثهم على أساس مبادىء علم النفس الحديث ونظرياته وممارساته ، ثم يبحثون بعد ذلك عن الآيات القرآنية والأحاديث التى لها أدنى صلة سطحية بموضوعاتهم فينشرونها فى البحث هنا وهناك ثم يقدمونه على أنه تأصيل إسلامى لعلم النفس » (أبو حطب : ٤٥) ، فوجه الاتفاق بينهما يتمثل فى الانطلاق من مفاهيم العلوم الحديثة وتدعيمها بأدلة شرعية ، ولكن وجه الاختلاف يكمن فى أن أصحاب الاتجاه الدفاعى يغلب أن يكونوا من المتحمسين عاطفياً للاتجاه الإسلامى الراغبين بصفة أساسية فى دعم موقف الإسلام ، أما أصحاب اتجاه المسايرة فهم أكثر اهتماماً بالاستمرار فى إطار التوجيهات المألوفة للعلم الحديث .

ولو أننا حللنا المسلمات التى يقوم عليها هذا المدخل لوجدنا ما يلى :

١ - يسلم أصحاب هذا المدخل « ضمنا » بصحة « نظريات » العلم الحديث ومطابقتها للواقع بما يتجاوز الزمان والمكان .

٢ - يسلم أصحاب هذا المدخل بأن إثبات تطابق الكتاب والسنة مع تلك النظريات يدعم مكانة الإسلام كدين ، ويثبت أنه لا يتعارض مع العلم (لاحظ مثلاً ما أعلنه أحد من ثبتوا هذا المدخل : « ليس هناك تعارض إذن بين القرآن وعلم النفس فى نظرة كل منهما إلى النفس البشرية) (أبو حطب : ٤٤) .

٣ - عادة ما يكون إثبات التطابق بين مفاهيم العلم الحديث والنصوص تطابقاً سطحياً لا يتسم بالأصالة .

ومن الواضح أنه لا يسعنا التسليم بالمقولة الأولى أصلاً ، وذلك على أساس ما هو معروف من أن النظريات العلمية وإن كانت قد تنطوى على بعض الحقائق أو التعميمات الإمبيريقية التى تم التحقق من صدقها واقعياً ، إلا أنها تضم ما هو أكثر من ذلك بكثير مما لا يخرج عن كونه فروضاً وأطر تفسيرية لم تخضع بعد للتحقق الواقعى ، بل إن بعض النظريات « العلمية » التى ذاع صيتها لا تضم إلا عدداً محدوداً للغاية مما يمكن اعتباره حقائق أو مشاهدات محققة فى حين أن معظم محتواها إنما هو مما « ابتكره » صاحب النظرية من تفسيرات من عنده ، مما يجعل « النظريات العلمية » بطبيعتها دائماً محل نظر دائم ، كما يجعلها معرضة باستمرار للتعديل والتبديل بل للطرح والاستبعاد فى حالات قليلة حيث يحل محلها ما هو أقدر منها على التفسير .

وبناء على ذلك فإن المقولة الثانية التى يسلم بها أصحاب هذا المدخل تتهاوى ، فمحاولاتُ إثبات سبق الإسلام للتوصل إلى مفاهيم ونظريات ليست محققة ولا صحيحة -: أمرٌ لا يدعم مكانة الإسلام ، ولا يأتى بخير ؛ لأنه لا يقربنا من معرفة الحقيقة ، غاية الأمر أن أصحاب هذا المدخل قد هزمهم الشعور بهزيمة العالم الإسلامى أمام الحضارة الغربية المتميزة بإسهاماتها العلمية والتكنولوجية ، وأنهم يحاولون محاولة يائسة للدفاع عن دينهم بطرق ليست منتجة مما يؤدى عادة إلى عكس هدفهم .

ويترتب على ما سبق نتيجتان :

(١) أن نشر البحوث المنطلقة من هذا المدخل قد يوحى للبعض أن هذا النهج يحقق أهداف التأصيل الإسلامى فى حين أن الحقيقة بخلاف ذلك .

(٢) أن صرف الجهود والطاقة فى هذا الاتجاه ليس مثمراً ، وأن الأولى بذل الجهود فى الطريق الصحيح للتأصيل الإسلامى حتى لو لم تكن ثمرتها قريبة المتناول .

(٣) أن السير فى هذا الاتجاه بما يؤدى إليه من خلط وتشويش يصرف الباحثين من ذوى الإخلاص (وإن لم يكونوا من ذوى التفهم لحقيقة التأصيل الإسلامى الصحيح) عن الإسهام فى جهود التأصيل الحق .

(٤) أن نشر تلك المحاولات قد يؤدى فى بعض الحالات المتطرفة إلى إعطاء المعارضين - للتأصيل الإسلامى على أسس أيديولوجية معينة - أسلحةً يهاجمون بها جهود التأصيل الصحيح ، ويمثل هذا بوضوح ما جاء فى نقد أحدهم لمثل تلك الجهود إذ يقول : « لم تتجاوز تلك المحاولات حقيقة بذل جهد لإيجاد تطابق بين قيم الخدمة الاجتماعية وبين القيم الغربية من جهة ، وبينها وبين الإسلام من جهة أخرى ، ولذلك هزمت دعاوى الأسلمة نفسها بنفسها » (مختار عجوبة ، ١٩٨٩ : ١١٢) .

ثالثاً : مدخل « الثقافة الإسلامية »

إذا كانت الجهود التى بذلت فى إطار المدخل السابق تبدأ منطلقة من المفاهيم والنظريات الحديثة بحثاً عما يدعمها من النصوص التى تثبت أن الإسلام قد سبق العلم الحديث فى التوصل إليها ، فإن **هذا المدخل على العكس من ذلك يقوم على عرض مفاهيم الإسلام وبسط موقفه من القضايا المتصلة بالتخصص ، استنباطاً من المصادر الشرعية دون اهتمام يذكر بإيجاد أى « تكامل حقيقى » مع ما جاءت به العلوم الحديثة فى هذا الشأن** ، وأصحاب هذا الاتجاه وهم يتصورون أنهم بذلك يدعمون تخصصهم ويثرونه بإعطائه قاعدة شرعية ، وفى بعض الحالات المتطرفة قد يريدون أن يثبتوا أنه لا حاجة لتخصصهم

بما جاءت به العلوم الحديثة ؛ لأن بإمكانهم الاعتماد على التراث الإسلامى وحده فى هذا المجال .

فترى من ينطلق من المدخل يعالج الموضوع بطريقة شبيهة بالدراسة الفقهية البحتة ، ويستند إلى مراجع لعلوم الشرعية أساساً ، بنفس المنهج وطريقة التناول التى نجدها عند المتخصصين فى مادة « الثقافة الإسلامية » التى تدرس فى الجامعات العربية لتزويد الطلاب – كما يذكر أحد مراجعها – « بثقافة نافعة عن (الإسلام) تؤدى إلى ترسيخ مبادئه ، والإيمان بمُثُله ، وفهم نظمه ، ورد الشبهات عنه ، وإحباط المكائد التى تحاك ضده من أعدائه ، وبخاصة فى المضمار الفكرى والثقافى ... » (عمر عودة الخطيب ، ١٩٨٦ : ٥) ، ويوضح مؤلف آخر أن كلمة الثقافة الإسلامية تطلق « على التراث الفكرى الذى خلفته الحضارة الإسلامية فى جميع جوانبه : « الدينى والفلسفى والتشريعى ... وهذا التراث قد انبثق من التصور الشامل الذى كونه الإسلام فى المجتمع الإسلامى والذى يستمد حقيقته من القرآن الكريم.... » (محمد فاروق النبهان ، ١٩٧٤) ، وهذه كلها أهداف نبيلة ، ولا شك ؛ ولكنها شيء والتأصيل الإسلامى للعلوم الاجتماعية شيء آخر .

ويمثل هذا المدخل فى علم النفس إسهام محمد رشاد خليل وغيره ممن كتبوا فى إطار علم النفس الإسلامى بمعنى آخر – غير المعنى الشائع – « يهدف إلى دراسة النفس الإنسانية دراسة مكتبية من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية واجتهادات علماء المسلمين على مر العصور ، لبيان موقف الشرع منها ووصفه لأحوالها وطبيعتها ... » (كمال مرسى : ٦٤) .

ويمثله فى نطاق علم الاجتماع معظم ما جاء فى دراسة عن « الإسلام وعلم الاجتماع العائلى » للدكتور عبد الرءوف الجرداوى (١٩٨٨) الذى بدأ كتابه بإشارة توحى بمتابعة لمدخل العلوم الاجتماعية « للمسلمين » (ص١٠ – ١١) إلا أنه انتهى إلى إسهام شبيه بإسهامات مدخل الثقافة الإسلامية .

كما يمثله فى محيط الخدمة الاجتماعية ما قدمه د . لبيب السعيد (١٩٨٠) فى كتابه عن « العمل الجماعى : مدخل إليه ودراسة لأصوله الإسلامية » خصوصاً ما جاء فى القسم الثانى منه تحت عنوان « أصول العمل الجماعى فى الإسلام » حيث يقوم المؤلف باستعراض الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة ومواقف السلف ، التى تصور موقف الإسلام وممارسة المسلمين فى جوانب ومجالات متعددة من مجالات ممارسة المهنة ، حيث عقد فصولاً للحديث عن أصول خدمة الجماعة فى الإسلام ، وأصول الخدمة الاجتماعية فى مجالات الأسرة والطفولة ،

والمجال الطبى من منظور الإسلام ، وقد بذل المؤلف جهداً كبيراً فى تجميع النصوص التى تلائم كل جانب من تلك الجوانب المختارة ، ولكن دون أى محاولة للربط بينها وبين الأطر المستمدة من نظريات الممارسة الحديثة .

وقد قدم د . على حسين زيدان مؤخراً دراسة موضوعها « دور الخدمة الاجتماعية فى العمل مع المنحرفين : منظور إسلامى » استقى فيها مادته من المصادر الشرعية وحدها عن قصد حيث قال : « يحتوى الإسلام على تصور متكامل للتعامل مع ظاهرة الانحراف ، وصفاً ، وتحليلاً ، وتفسيراً ، وعلاجاً ... وقد حرص الباحث على أن يقتصر فى إعداده لهذا (البحث) على المراجع الإسلامية حتى لا يقع أسيراً للفكر الوضعى ... » (١٩٩١ : ٣) .

وفى ورقة قدمت فى فترة باكرة من عمر حركة التأصيل الإسلامى للعلوم الاجتماعية حاول الدكتور الفاروق زكى يونس أيضاً (١٩٨١) استخلاص مبادىء وتوجيهات الإسلام فيما يتصل بالرعاية الاجتماعية غطى فيها القضايا المتصلة بحقوق الفرد وحقوق القرابة والجوار ، وحقوق الأطفال ورعاية المسنين وغيرهما .

وبصفة عامة فإن الجهود التى تبذل فى نطاق هذا المدخل وإن لم تتحقق لها شروط التأصيل الكاملة على الوجه الذى أوضحناه ، إلا أنها طالما كانت جهوداً جادة ومنظمة ، تتسم بالتعمق والبصيرة فإنها ولا شك تقدم مادة يمكن للجهود التأصيلية التالية أن تستفيد منها ، وبشرط ألا توحى تلك الكتابات بأنها تقدم نتاجاً « مكتملاً » من نوع التأصيل الإسلامى الصحيح ؛ لأن هذا إن حدث فإنه يجر جهود الباحثين الآخرين فى غير الاتجاه المطلوب من جهة ، كما أنه قد يؤدى من جهة أخرى إلى شعور غيرهم بأن عملية التأصيل قد بلغت مداها رغم أن الأمر ليس كذلك .

وإذن فإن الجهود التى تبذل لاستخلاص ما فى المصادر الشرعية من قواعد أو مبادىء عامة أو حقائق مقررة مما يتصل بالتخصص العلمى أو المهنى –: تعتبر « خطوة » على الطريق إلى التأصيل الإسلامى وإن لم تعتبر تأصيلاً إسلامياً بالمعنى الشامل – فهذا يتطلب إضافة إلى ذلك استيعاباً كافياً لإسهامات العلم الحديث وتكاملاً بينهما بشكل حقيقى .

رابعاً : مدخل العلوم الاجتماعية « عند المسلمين »

يقوم هذا المدخل على نوع من التسليم المعلن أو الضمنى لسلامة المنهج العلمى التقليدى المستخدم فى الوقت الحاضر فى العلوم الاجتماعية ، والتسليم بصحة النتائج التى تم التوصل إليها باستخدامه ، ولكن مع الاقتناع بضرورة توجيه جهود خاصة

لدراسة سلوك الفرد المسلم والمجتمع المسلم باعتبارها فئات متميزة بخصوصيتها من بين الفئات التى تتولى تلك العلوم دراستها ، بحيث ينشأ نتيجة لهذا فرع من فروع الدراسة فى علم النفس مثلاً ينصب على « السلوك الدينى للإنسان المسلم » أو فرع لعلم الاجتماع ينصب على « دراسة المجتمعات الإسلامية » ، يطلق عليه فى الحالة الأولى « علم النفس الإسلامى » (بأحد المعانى التى يرد بها هذا الاصطلاح فى كتابات علم النفس) ، وفى الحالة الثانية « علم الاجتماع الإسلامى » (بأحد المعانى المستخدمة أيضاً) ، وأما بالنسبة للمهن فإن هذا المدخل يتمثل فى تطبيق طرق ومنهجيات التدخل المهنى الحالية دون تعديل كبير ولكن لتحقيق أهداف المجتمع المسلم فى إطار ما أصبح يعرف « بالخدمة الاجتماعية الإسلامية » فى بعض الكتابات الحديثة .

فأما بالنسبة لعلم النفس فلعل أول من دعا إلى بناء « علم النفس الإسلامى » بهذا المضمون كان د . أحمد فؤاد الأهوانى الذى أشار فى تقديمه لكتاب عن الدراسات النفسية عند علماء المسلمين فى عام ١٩٦٢ إلى أننا « إذا كنا أفسحنا المجال لدراسة الظواهر الدينية نفسانياً ، فلا غرابة أن نقول بوجود علم نفس إسلامى كما نقول بوجد علم نفس نصرانى ... لاختلاف خصائص كل دين من الأديان » (كمال مرسى : ٦ - ٧) .

وقد أشار د . فؤاد أبو حطب فى تحليله لهذا التوجه (ص ٤٦) إلى أننا نستطيع أن نستشف مما كتب فى هذا الاتجاه الدعوة « لبناء فرع من فروع علم النفس يهتم بالدين الإسلامى كما تهتم فروعه الأخرى بمجالات اهتمامها » ، كما أنه بعد أن قام بمراجعة بعض الكتابات التى سارت فى هذا الاتجاه قد بين أن بعضها يذكر صراحة « أنه لن يطمح فى أن يستنبط له منهجاً جديداً ، إنما هو يستوحى لذلك ما أنتجه بعض أئمة البحث الغربيين من مناهج » ، **ومن هذا نرى أن القضية بالنسبة لأصحاب هذا التوجيه لا تخرج عن فتح الباب لدراسة الخبرة الدينية للإنسان المسلم باستخدام نفس مناهج الدراسة التقليدية فى علم النفس .**

أما فى محيط علم الاجتماع فقد دعا إلياس بايونس إلى ما سماه « بعلم اجتماع إسلامى » لسد الفراغ فى كتابات علم الاجتماع حول « المجتمعات الإسلامية أو ... منطقة الثقافة الإسلامية ... (حيث) إن الدراسة المنظمة للإسلام حقل مهمل إهمالاً جسيماً فى علم الاجتماع ، فلا تكاد تكون هناك دراسة اجتماعية للإسلام والمجتمعات الإسلامية ... إننا فى حاجة إلى علم اجتماع إسلامى من أجل فهم المعتقدات والمجتمعات

الإسلامية » (بايونس ، ١٩٨٤ : ٤٢ - ٤٤) .

ويسير د . زكي إسماعيل في نفس الاتجاه بوضوح إذ يقرر أن « علم الاجتماع الإسلامي من حيث كونه علماً يدرس الظواهر والنظم الاجتماعية دراسة وصفية تقريرية تعبر عما هو كائن من النظم ، (أما) من حيث هو إسلامي الاتجاه فإنه يدرس هذه النظم والوقائع من منطلق إسلامي اجتماعي أي من حيث دراسة هذه الظواهر و النظم والعلاقات والتفاعلات الناشئة عن احتكاك المسلمين ببعضهم البعض وبغيرهم في معاملاتهم وشعائرهم ونسكهم ، أو دراسة نظمهم وعلاقاتهم الاجتماعية مع غير المسلمين ... » (١٩٨٨ : ٢٤) ، ثم إنه يؤكد أن علم الاجتماع الإسلامي ليس علماً معيارياً يدرس ما ينبغي أن يكون ، ويشير إلى أنه إذا كان علم الاجتماع الديني يدرس الظاهرة الدينية في عمومها فإن علم الاجتماع الإسلامي يقتصر على « الظواهر الإسلامية » ، ويقرر أن علم الاجتماع الديني وعلم الاجتماع الإسلامي كلاهما « لا يهتم ببيان أثر اتباع القواعد الدينية ومزاياها » (ص ٢٦) .

أما في محيط الخدمة الاجتماعية فلعل أول من دعا لاستخدام اصطلاح « الخدمة الاجتماعية الإسلامية » بهذا المعنى المحدد هو د . محمد أحمد عبد الهادي في كتابه بهذا العنوان (١٩٨٨) حيث أوضح هدفه بغير التباس حيث يقول : « إن ما نقصده بالخدمة الاجتماعية الإسلامية هو استخدام طرق الخدمة الاجتماعية ذاتها بأدواتها وأساليبها وتكنيكها في تحقيق أهداف الدين الإسلامي، أي أنها مجال جديد من مجالات العمل بالخدمة الاجتماعية شأن العديد من المجالات الأخرى » (ص : ٣٣٥) ، فكأن الخدمة الاجتماعية الإسلامية بهذا المعنى تسلّم بالأهداف التقليدية والوسائل التقليدية الحالية للمهنة ، ولكنها فقط « تخصص » الأهداف من حيث إنها توجهها إلى خدمة أهداف المجتمع المسلم ، وفي هذا خروج من الدائرة الضيقة لعلمنة الخدمة الاجتماعية التي سادت في المجتمعات غير الإسلامية ردحاً طويلاً من الزمن إلى سعة الالتزام بأهداف المجتمعات الإسلامية .

ومن الواضح أن الجهود التي تبذل في نطاق مدخل العلوم الاجتماعية « عند المسلمين » وإن كانت تسد فراغاً لا يجمل بمجتمع مسلم أن يهمله على هذه الصورة ، إلا أنها في ذاتها لا يمكن الاكتفاء بها كجهود تمثل « التأصيل الإسلامي » أو التوجيه الإسلامي للعلوم الاجتماعية بالمفهوم الصحيح . **فلقد رأينا أن من كتبوا في إطار هذا المدخل إنما يبدأون بالتسليم عادة بما هو متعارف عليه من النواحي المنهجية أو النظرية في نطاق التخصص ولكنهم**

يطبقونها فى دراسة (فى حالة العلوم العلوم النظرية) أو إصلاح (فى حالة المهن) المجتمع المسلم، دون بذل جهود أو محاولات جادة لإعادة النظر فى هذه العلوم والمهن بهدف تجاوز تلك المنطلقات المنهجية أو النظرية التقليدية فى إطار التصور الإسلامى الصحيح.

ولكننا نود أن نفرق هنا بين موقفين واضحين يمكن ملاحظتهما فى الأعمال المنطلقة من هذا التوجيه فيما يتصل بأسباب تسليم أصحابها بالمناهج والمنطلقات التقليدية فى التخصص:

١ - فبعض الكتاب يسلّمون بالمناهج والمنطلقات التقليدية على أساس أنها منطلقات «علمية» صحيحة لابد من الالتزام بها، وأنه لا مجال لإعادة النظر فيها ولا مشروعية لذلك، ومن الواضح أنه يصعب تصنيف أصحاب هذا الموقف فى عداد أصحاب اتجاه التأصيل الإسلامى الحق، ويرجع السبب فى إصدار ذلك الحكم إلى أن التناول التقليدى لهذه العلوم حتى وإن انصب على مجتمع مسلم فإنه سيكون محكوماً بالاتجاهات الفكرية المادية، والإمبيريقية المتطرفة المنطلقة من نظرة مختلفة للإنسان والكون والحياة، ولرسالة العلم ومنطلقاته فى منظورها التقليدى «القديم».

فكيف يمكن والحال كذلك أن نأمل فى انعتاق هؤلاء من إسار تلك التصورات التى لا تنظر للفرد المسلم أو المجتمع المسلم إلا كما تنظر إلى عينة مادية لا صلة لنا بها.

إن هذا يذكرنا بموقف عَالِمْ النفس الشهير كارل يونج الذى دافع بشدة عن أهمية الدين فى العلاج النفسى حتى قال: «إنه لم يصادف مريضاً نفسياً إلا وجده ضعيف التدين، وما وجد مريضاً تم شفاؤه إلا بعد أن حسن دينه»، ولكنه من جهة أخرى كان يرى الأديان كلها شيئاً واحداً ويقول عن نفسه أنه مجرد عالِم نفس إمبيريقى يسجل ما يشاهده، وكان ينظر إلى الدين على أنه مجرد «حقيقة نفسية» أما هو فإنه كان غنوصياً ويمكن أن يكون ملحداً (O' Doherty, 1978: 16).

ومما هو جدير بالذكر أن أصحاب هذا التوجه مقاربون فى موقفهم إلى حد كبير مع أصحاب مدخل الملاءمة الاجتماعية والثقافية من المنادين بتوطين العلوم والمهن والذين يتوقفون دون أخذ العوامل الروحية والدينية فى الاعتبار ولنفس الأسباب.

٢ - ولكن البعض الآخر وإن طالبوا بدراسات منصبة على المجتمع المسلم أو بممارسات تحقق أهدافه فى إطار فرع أو مجال للعلم أو المهنة التى تخصصوا فيها فإنهم يدركون أهمية العوامل الروحية والدينية فى خصوصية تأثيرها على سلوك الفرد المسلم والمجتمع المسلم، ويوجهون جهودهم الجادة لدراستها فى حدود الممكن، وهم

بهذا يختلفون بشكل واضح عن أصحاب مدخل الملاءمة الاجتماعية والثقافية المنادية بالتوطين الذين لا يذكرون حتى لفظ « إسلامى » ضمن اهتماماتهم ، ويقتصرون على اهتمامات ذات طبيعة جغرافية وإقليمية ومحلية ، أو يراعون جوانب مادية واجتماعية وثقافية مختزلة (تستبعد أى إشارة إلى الإسلام) فقط .

ومن الواضح أن من الضرورى لأصحاب هذا التوجه أن يكونوا على وعى كامل بأن متابعة هذا المدخل على هذا الوجه لا تخرج عن كونها أحد الجوانب المفيدة – وبشكل مرحلى – نحو تحقيق أهداف التأصيل الإسلامى بمعناه الصحيح ، وأن يدركوا أنه بعد أن تحقق جهود التأصيل الإسلامى الصحيح لدرجة كافية من النضج فإن ما يترتب على ذلك من وضوح الرؤية الإسلامية للظواهر النفسية والاجتماعية وللممارسات المنطلقة منها –: ستغطى وتتجاوز الاهتمامات المحدودة لهذا المدخل – مدخل العلوم الاجتماعية « للمسلمين » – بل إن المتوقع عندئذ أن التأصيل الإسلامى لتلك العلوم والمهن عندما يبلغ مداه –: فإنه لن يكون قادراً فقط على تفسير السلوك والعلاقات الاجتماعية للمسلمين ، وفى نطاق العالم الإسلامى فقط ، ولكنه سيتجاوز ذلك إلى تفسير الظواهر الإنسانية فى كل المجتمعات التى خلقها الله سبحانه وتعالى .

المبحث الخامس
مداخل التأصيل الإسلامى الصحيح

رأينا فيما سبق أن المداخل التى تعرضنا لها الآن لا تتحقق فيها شروط التأصيل الإسلامى الحق كاملة ، ومن هنا جاءت تسميتها بمداخل ما قبل التأصيل أو ما دون التأصيل ، بقصد التمييز بينها وبين المداخل التى تسير فى الاتجاه الصحيح للتأصيل الإسلامى على الوجه الذى تعكسه التعريفات التى قدمتها لهذا الموضوع ، والآن فإن بوسعنا الانتقال لمناقشة مدخلين ينتميان إلى هذه الفئة الأخيرة من المداخل وهما المدخل الجزئى والمدخل الشامل .

أولاً : مدخل التأصيل الجزئى

يقوم هذا المدخل على فهم صحيح لمتطلبات عملية التأصيل الإسلامى للعلوم الاجتماعية ، من استيعاب واستثمار إسهامات العلم الحديث فى الإطار العام للتصور الإسلامى الصحيح للإنسان ومكانه من هذا الوجود ، مع إيجاد التكامل الحقيقى فيما بينهما ، ولكن كنتيجة للشعور بما يتطلبه التأصيل الشامل من وقت طويل وجهود مضنية جماعية ومؤسسية ، فإن المنادين بمتابعة هذا المدخل يفضلون تجزىء الموضوعات والقضايا والمجالات التى يتضمنها التخصص ، ثم بذل الجهود لتأصيل كل منها على حدة ، مع نوع من التوقع بأن

هذا الجهد سيؤدى فى النهاية إلى « ما يعادل » التأصيل الشامل المطلوب .

ويمكن التمثيل لهذا المدخل بما جاء بتقرير أحد الأقسام العلمية حول منهجه فى التأصيل الإسلامى ، حيث ذكر ضمن ما ذكره من أنشطة الربط بين الإسلام وعلم النفس الحديث موضحاً أن هذا الربط يمكن أن يتحقق عن طريق « أبحاث محددة ... يخدم كل منها موضوعاً معيناً يعمل على الربط بين المادة العلمية فى مجال علم النفس وبين الإسلام ... » (مركز البحوث : ٤٦) .

وقد حددت اللجنة الدائمة للتأصيل الإسلامى للعلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض ما يزيد عن خمسين موضوعاً مقترحاً تقع فى نطاق اهتمامات علم النفس ، وعلم الاجتماع ، والخدمة الاجتماعية ، والتربية يدعى للكتابة فيها الباحثون بأمل أن تنجلى هذه الجهود البحثية الفردية عن تصور عام وشامل .

وتعتبر محاولة جمال سلطان لتأصيل مفهوم « وقت الفراغ » (١٩٩٠) نموذجاً طيباً لتطبيق هذا المدخل ، فقد قام الباحث باستقصاء ونقد الإسهامات العلمية التى توصلت إليها الحضارة الغربية حول هذا المفهوم ، ثم انطلق من فهم واضح للتصور الإسلامى للإنسان ليعيد صياغة هذا المفهوم من منطلق إسلامى بطريقة جادة ومتعمقة .

والحق أن هذا المدخل يلبى حاجة لدى أولئك الذين لا يرون فى الميدان حتى الآن جهوداً جماعية ومؤسسية كافية لتحقيق أهداف التأصيل الإسلامى بمفهومه الشامل ، ومن هنا فإنهم يفضلون فتح الأبواب أمام الإسهامات « الفردية » مادامت ملتزمة بالمفهوم الصحيح للتأصيل ، رغم الإدراك بأن هذه الجهود الفردية لابد بالضرورة أن تكون جزئية حتى تكون فى نطاق الإمكان بالنسبة للباحث الفرد .

ولكن النقد الذى يوجه أساساً إلى هذا المدخل إنما يدور فقط حول التساؤل عما إذا كان يمكن التوصل إلى تأصيل حقيقى للجزئيات قبل التوصل إلى تصور متكامل للأطر الكلية التى تحكمها ، أم أن هذا التناول الجزئى يغلب أن يؤدى إلى فقدان للاتجاه الصحيح دون أمل فى تصحيح المسار لعدم وجود تصور كلى شامل كنقطة بداية .

وبلغة أخرى فإن **عملية التأصيل الإسلامى تتطلب أولاً توافر « تصور إسلامى واضح » حول الإنسان والمجتمع والكون** ، يكون بمثابة القاعدة العريضة أو الإطار الأشمل الذى يمكن فى ضوئه تقييم إسهامات العلم الحديث فى كل موضوعات

التخصيص ، وما لم تتوافر تلك القاعدة العريضة أو ذلك الإطار الأشمل فإنه سيكون من الصعب إتمام ذلك التقويم على أساس متوازن ، مما يفتح المجال للرؤى الجزئية عند معالجة كل موضوع أو قضية فى غيبة ذلك الإطار الأشمل .

ولنضرب مثالاً لذلك بمن يحاول تأصيل ممارسة الخدمة الاجتماعية فى مجال رعاية الأحداث مستخدماً مدخل التأصيل الجزئى ، ولنفرض أنه قد اتخذ كنقطة بداية لتحليله الانطلاق من نظرة للطبيعة الإنسانية مثلاً تقوم على أهمية العوامل الروحية المتعلقة بصلة الإنسان بربه كعوامل حاسمة فى السلوك السوى ، أو السلوك المنحرف (فى حالة اعتلال تلك الصلة) ، ولكنه لم ينطلق من نظرية شاملة حول السلوك الإنسانى فى سوئه وانحرافه من المنظور الإسلامى بما كان يمكن أن يضع أمامه بوضوح موقع العوامل الروحية بين تلك العوامل ، فإنه يمكن أن يتوصل إلى نتائج قاصرة نتيجة لعدم الاعتماد على إطار تصورى شامل ، ومن هنا فإن الجهد الذى يبذل سيكون جهداً مفيداً ، ولكنه سيكون جزئياً يصعب ضمه إلى غيره للتوصل فى الاتجاه العكسى إلى تصور شامل للمهنة كلها من المنظور الإسلامى .

ومع ذلك فإن تجزىء المشكلات قد يؤدى إلى إلقاء الأضواء على جوانب من تلك المشكلات تكون سبباً فى إنارة الطريق أمام المواجهة الشاملة للمشكلة ، ونقصد بذلك أن من المحتمل أن تؤدى جهود التأصيل الجزئى إلى لفت الأنظار إلى القضايا ذات الطبيعة الشاملة التى تتبدى أمام كل باحث فى موضوع جزئى من زاوية مختلفة ، مما يؤدى إلى إلقاء الضوء على المشكلة الصعبة فييسر مواجهتها ، وهذا يبرر القول بأن مواجهتها للقضايا الشديدة التعقيد والتداخل التى تتضمنها عملية التأصيل الإسلامى بالمعنى الصحيح ينبغى ألا تقتصر على مدخل واحد ، وأن استخدام المدخلين الجزئى والشامل بشكل متزامن أو متواز يمكن أن يكون له دوره الإيجابى على عملية التأصيل بأسرها .

ثانياً : مدخل التأصيل الشامل

رغم اتفاق هذا المدخل مع المدخل السابق من حيث وضوح الرؤية بالنسبة لما يعتبر تأصيلاً إسلامياً حقيقياً ، إلا أنه يختلف عنه بالنسبة لقضية أساسية تتصل بنقطة البدء وأسلوب العمل ، **فهذا المدخل يقوم على ضرورة الوصول إلى وضوح بالنسبة للأساسيات قبل الدخول فى الجزئيات والتفاصيل** ، بمعنى أنه لابد من بذل جهود كافية أولاً لاستجلاء التصور الإسلامى للإنسان والمجتمع والكون ، الذى سيكون بدوره أساساً للنظر فى إسهامات العلم الحديث فى جملتها أيضاً ، بما يمهد الطريق فى خطوة تالية لإيجاد التكامل بينهما بطريقة شاملة ومنطقية .

ولما كان هذا المدخل يعتبر بمثابة النموذج الذى ينبغى السير فيه – منطقياً – لتحقيق التأصيل الشامل للعلوم الاجتماعية ، فلعل من المناسب أن نقدم هنا تصوراً للخطوات أو المراحل التى يتضمنها سير العمل وفق هذا النموذج ، ولعل الخطوات التى وصفها الفاروقى لأسلمة المعرفة تعتبر نموذجاً يحتذى فى هذا المقام ، إلا أن نطاق اهتمام ذلك العمل كان واسعاً يتضمن جميع العلوم الطبيعية منها والاجتماعية ، ولذلك فقد وجدنا من الأوفق أن نعتمد على توصيف لتلك الخطوات قدمه أحد الرواد فى مجال التأصيل الإسلامى لعلم النفس يتميز بأنه ينطلق من نفس المنطلقات العامة لأسلمة المعرفة مع التطبيق على علم النفس .

لقد فصّل د . محمد عثمان نجاتى (ص ٨ – ٣١) الخطوات التى ينبغى أن تمر بها عملية التأصيل الإسلامى فى علم النفس انطلاقاً من هذا المدخل الشامل بطريقة يمكن بقليل من التعديل أن تكون أساساً للتأصيل الإسلامى للعلوم الاجتماعية بصفة عامة ، وفيما يلى نعرض تلك الخطوات مع شىء من التصرف الذى يجعلها قابلة للتعميم على تلك العلوم :–

(١) التوصل إلى اتفاق على المسلمات المنبثقة من التصور الإسلامى الصحيح للكون والحياة والإنسان ، والتى تعتبر أصولاً نهتدى بها فى تحليلنا النقدى لموضوعات العلوم الاجتماعية لمعرفة ما يمكن قبوله منها ، وما لا يمكن قبوله .

(٢) التمكن من العلم المراد تأصيله تمكنا تماماً ، بحيث نكون على معرفة شاملة ودقيقة بموضوعات هذا العلم ، وتطوره التاريخى ، ومناهجه فى البحث ، ونتائجه ونظرياته ، والمشكلات التى لم تحسم فيه بعد .

(٣) التمكن من الأصول والمبادىء الإسلامية التى تتصل بموضوعات ذلك العلم اعتماداً على ما جاء فى الكتاب والسنة حول تلك الموضوعات أو ما يرتبط بها.

(٤) المعرفة بإسهامات علماء المسلمين مما يتصل بموضوعات وقضايا ذلك العلم ، ونقد تلك الإسهامات فى ضوء التحليل التاريخى الذى قد يكشف عن المصادر غير الإسلامية التى تأثر بها هؤلاء العلماء (مصادر يونانية – هندية – صوفية ...الخ) .

(٥) التحليل النقدى لإسهامات العلم الحديث فى التخصص فى ضوء التصور الإسلامى الشامل المشار إليه فى الخطوة الأولى ، وفى ضوء الأصول والمبادىء الإسلامية المحددة المتصلة بذلك العلم المشار إليها فى الخطوة الثالثة ، فما اتفق مع ذلك التصور وتلك الأصول أبقى عليه ، وما لم يتفق أخضع للدراسة بهدف تعديله أو استبعاده ، وذلك فى ضوء إدراك المسلمات

التى استند إليها ذلك العلم فى الوصول إلى تلك النتائج .

(٦) إجراء البحوث النظرية والميدانية والتجريبية فى مجال التخصص فى ضوء التوجه الإسلامى للإضافة إلى المعارف العلمية وإثرائها من هذا المنطلق ، بما يضيف إلى الإسهامات العلمية الصحيحة ، ويملء الثغرات فى الموضوعات التى لم تنجح إسهامات العلم التقليدية فى تغطيتها على الوجه الصحيح .

(٧) التبادل العلمى بين المتخصصين فى ذلك العلم ، كذا بينهم وبين المتخصصين فى العلوم الشرعية المرتبطة بموضوعه على أوسع نطاق ممكن ، ضماناً لتحقيق قدر ضرورى من المعرفة المشتركة التى ينطلق منها البحث العلمى المستقبلى فى هذا المجال ، حتى تتحقق « وحدة المعرفة » على المستوى المؤسسى كماتحققت على المستوى البحثى .

(٨) إعادة صياغة موضوعات العلم من توجه إسلامى ، وإعادة كتابة المراجع والكتب الدراسية لتنطلق من المنظور الإسلامى .

والمتأمل لهذه الخطوات ليدرك أنها بالرغم من وضوحها وتسلسلها تثير عدداً كبيراً من القضايا ، وتحتاج إلى جهود مضنية ، وممارسة واقعية حتى نصل إلى وضوح أكبر فيما يتصل بتفصيلات أداء العمل على الوجه المطلوب .

فإذا نظرنا على سبيل المثال إلى الخطوة الأولى المتصلة بالاتفاق على المسلمات التى يقوم عليها التصور الإسلامى الصحيح فإننا نجد القائمة التى قدمها د . نجاتى (٩ — ٢١) تدور حول الإيمان بالله تعالى وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر ، وحول وَحدة الحقيقة ووَحدة المعرفة ، وحول طبيعة الإنسان المادية والروحية ، وحول خيرية الإنسان وحرية إرادته ، وهى قائمة قد يتفق الباحثون معها وقد يختلفون ، سواء من حيث استيعابها لكل المسلمات الضرورية ، أو من حيث محتوى كل منها ، أو من حيث علاقتها ببعضها ، أو من حيث اعتبار بعضها فروضاً تستحق الاختبار والتطوير بدلاً من اعتبارها مسلَّمات لا تقبل الاختبار ، وهذه القائمة تفتح الباب ولا شك أمام مزيد من الجهود وصولاً إلى أرضية أوسع للاتفاق .

وبنفس القياس فإن قضية تحديد الأصول الإسلامية التى تقابل موضوعات وقضايا كل علم من العلوم الاجتماعية أو مهنة من مهن المساعَدة الإنسانية ليست بالبساطة التى تظهر بها لأول وهلة ، فالباحث فى التراث الإسلامى عما يقابل موضوعات تخصصه قد يكون محكوماً أو على الأقل متأثراً فى تحديد نطاق بحثه بالمفاهيم والأطر التصورية المستمدة من تراث العلم الحديث ذاته دون أن يدرى ، فالمرء لا يبحث عن شيء لا يعرف حدوده ولا يدرى شيئاً عن

كنهه ، وإنما الأكثر احتمالاً أن يسترشد بما هو مألوف لديه من حدود ومفاهيم ، مما يجره إلى ما يريد أن يتجنبه دون أن يدرى .

أما عن النظرة النقدية لإسهامات العلم الحديث فإن النجاح فيها يتوقف على إدراك المسلمات والافتراضات التى تكمن وراء كل نظرية علمية أكثر من مجرد مراجعة قضايا النظرية فى ظاهرها ، فبعض الباحثين لا يثور شكهم إلا عند مصادفة عبارات أو قضايا أو تعميمات تتجافى فى ظاهرها مع التصور الإسلامى ، أما فيما وراء ذلك فإنهم يتصورون أن الأمر لا يستدعى مزيد تنقيب ، وكمثال على ذلك فإننا قد رأينا بعض المؤلفين يقررون مثلاً أنه لا فرق من الناحية العلمية أن ننظر إلى الصحة النفسية من منظور الإسلام أو من منظور علم النفس الحديث ، لأن الهدف فى الناحيتين واحد ألا وهو سعادة الإنسان ، وقد فات هؤلاء أن معنى السعادة مختلف أشد الاختلاف بين المنظور العلمى الحديث المنطلق من الحضارة الغربية وبين المنظور الإسلامى كما أكد على ذلك بقوة غيرهم من الباحثين .

أما عن إجراء البحوث فى ضوء التوجه الإسلامى للإضافة إلى معرفتنا الحالية حول الإنسان والمجتمع فأمر يحتاج إلى وضوح كامل فيما يتصل بالقضايا المنهجية التى يثيرها ، ولعل أخطر تلك القضايا يتصل بكيفية تحقيق مبدأ « وحدة المعرفة » تأسيساً على مبدأ « وحدة الحقيقة » (الفاروق ، ١٩٨٦ : ٨٠ – ١١٧) أو الجمع بين معطيات الوحى من جهة والمشاهدات الإمبيريقية من جهة أخرى ، فالنظام العلمى التقليدى قد فصل بين الاثنين فصلاً تاماً ، والمطلب الأساسى لأسلمة المعرفة هو الجمع بينهما ، وقد رأينا بعض الباحثين يمزجون بينهما بطرق لا تحقق التكامل الصحيح فيما شرحناه من مداخل ما قبل التأصيل ، ولكن الحل الصحيح لهذه القضية المنهجية الجوهرية إنما يمكن فيما نظن فيما سميناه فى موضوع آخر (رجب ، ١٩٩١) « بثورة التنظير فى العلوم الاجتماعية » والتى تتمثل أفكاره الرئيسية باختصار فيما يلى :–

أ – بدلاً من اعتماد النظريات العلمية فى نموذج العلم التقليدى على خيال الباحث أو على التخمين Conjecture فى التوصل إلى أطر تفسيرية للحقائق والتعميمات الإمبيريقية ، فإننا نعتمد فى النظريات الملتزمة بالتوجه الإسلامى على أطر تفسيرية مستمدة من فهمنا للكتاب والسنة مع الاستفادة من إسهامات علماء المسلمين حول الموضوع .

ب – نستمد فروض البحوث الجارية من تلك النظريات الملتزمة بالتوجه الإسلامى ونختبرها فى الواقع بمعناه الشامل ، مع مراعاة أن اختبار تلك الفروض فى الواقع سيتطلب استخدام

مناهج وأدوات أكثر ملاءمة للنظرة الإنسانية الروحية الجديدة للإنسان ككائن ذى وعى وذى إرادة يوجه حياته كفاعل، وليس كمجرد كائن منفعل بالمؤثرات الخارجية.

جـ - كلما فشلنا فى رفض فروض البحث المستمدة من النظرية (بتعبير رجال الإحصاء) كلما ازدادت ثقتنا فى النظرية المنطلقة من التوجه الإسلامى، وكلما ثبت لنا خطأ الفروض فإننا نعود لنراجع صحة « فهمنا » للتراث الإسلامى الذى انطلقنا منه من جهة، كما نراجع إجراءاتنا البحثية وطرقنا فى قياس المتغيرات من جهة أخرى، ثم نقوم بتعديل الموقف بحسب ما تكشف عنه المراجعة، لكى نعاود الكرة من جديد بالصورة المألوفة لنا تماماً فى دورة العلم الدائبة.

ومما سبق يتبين لنا بجلاء أن هذا المدخل الشامل تتوفر فيه جميع الشروط الواجب توافرها فى أى جهد متكامل للتأصيل الإسلامى الصحيح، كما يتبين لنا فى الوقت ذاته أن هذا المدخل يتطلب فى الواقع ما لا يقل عن عملية إعادة نظر كاملة، وإعادة بناء شاملة لكل علم من العلوم الاجتماعية، ولكل مهنة من مهن المساعدة الإنسانية، ومن الواضح أن هذا يتطلب تكريس الجهد والوقت لسنوات وسنوات لفرق من الباحثين المنظمين، المؤيدين بالإطارات المؤسسية المناسبة، قبل أن تبدأ ثماره الطيبة فى الظهور.

كما أن السير فى هذا الطريق يتطلب توافر الباحثين المتضلعين فى كل من العلوم الحديثة من جانب والعلوم الشرعية من جانب آخر، وهؤلاء عملة نادرة حالت دون إنتاجها قوى تاريخية، ودولية، واجتماعية عديدة، لا مجال لوصف أبعادها فى هذا المقام، وليس بالإمكان توافر الأعداد المطلوبة من هؤلاء الباحثين إلا باستخدام برامج لإعادة تأهيل جميع المتخصصين فى الفروع الحديثة للعلوم الاجتماعية وبعض المتخصصين فى العلوم الشرعية على الأقل على الوجه الآتى :-

١ - إذا تفهم كل مشتغل بالعلوم الاجتماعية ومهن المساعدة الإنسانية فى الدولة الإسلامية أنه لم يعد بإمكانه أن يعيش مطمئناً راضى الضمير إلى أنه يؤدى عمله كما ينبغى، أو الزعم بأنه يؤدى واجبه كما يجب -: إلا إذا اختط لنفسه خطة (لا تعوقه عن أداء عمله اليومى) تضمن له أن يقوم بإعداد نفسه (فى حدود فترة زمنية معقولة) للإلمام المنظم بمنابع وطرائق البحث فى العلوم الشرعية بطريقة تدريجية - مع الاستفادة مما يمكن أن توفره الجامعات والهيئات المهتمة بالقضية من برامج وأنشطة مساعدة على ذلك.

٢ - إذا أدرك بعض المشتغلين بالعلوم الشرعية على الأقل بأن واجبهم يحتم عليهم

الإلمام بالقضايا والنظريات التى ينطلق منها أخوانهم المشتغلين بالعلوم الاجتماعية والذين يقومون بتخريج جيوش من الخريجين الذين يتولون قيادة مختلف الأنشطة فى مختلف جوانب الحياة (رضينا بذلك أم لم نرضى) حتى يستطيعون تقديم المشورة المناسبة لهؤلاء الزملاء عند تعرضهم فى دراساتهم العلمية لقضايا الحياة والتنظيمات الاجتماعية التى تمس الحياة اليومية للمسلم فى هذا العصر الذي نعيش فيه .

وبطبيعة الحال فإن أيسر شيء يستطيعه كل فريق هو أن يعرض عن الآخر وأن ينأى بجانبه ، مستشعراً لجوانب تفوقه وراضياً عن نفسه ، ، فتلك مقتضيات قانون القصور الذاتى الذى لا يمكن أن يؤدى إلى خير ، والخاسرُ الوحيد من وراء هذا التجافى وتلك القطيعة هو -: مجتمعُ المسلمين ، والأمر يتطلب تواضع كل من الفريقين لله سبحانه وتعالى ولإخوانه المسلمين ، والتعاون على البر والتقوى عسى أن يكتب الله التوفيق لكل من الفريقين فى خدمة المجتمع المسلم .

ولقد سار المعهد العالمى للفكـر الإسلامى شوطاً طيباً فى طريق خدمة هذا المنظور الشامل للتأصيل الإسلامى أو التوجيه الإسلامى للعلوم من خلال عدد متنوع من الأنشطة والأساليب يهمنا أن نشير إلى بعضها هنا مما يتصل بشكل مباشر بالعلوم الاجتماعية :

١ – الدراسات التى تمس قضايا المنهجية فى العلوم الاجتماعية .

٢ – إعداد مكانز تضم تصنيفـات موضوعية (وأبجدية) لمفاهيم العلـوم الاجتماعية المختلفة .

٣ – تكشيف آيات القرآن الكريم التى تتصل بكل علم من العلوم الاجتماعية وتصنيفها موضوعياً بطريقة تفصيلية ، مع إيراد ما جاء بكتب التفسير حول تلك الآيات بما ييسر للباحثين استنباط التصور الإسلامى المنبثق عنها .

٤ – تكشيف الأحاديث الشريفة المتصلة بكل علم من العلوم الاجتماعية مع شروحها .

٥ – مراجعة وتحليل إسهامات علماء المسلمين فى كل علم من العلوم الاجتماعية مما يضع أمام الباحثين ثروة من الرؤى المنطلقة من التصور الإسلامى ، مع قراءة نقدية لها لبيان أى مؤثرات غير إسلامية قد تختلط بها .

ولا شك أن حصيلة تلك الجهود عند اكتمالها – بإذن الله – إنما تضع الأساس المتين الذى يستطيع الباحثون استثماره لبناء إسهاماتهم الأصيلة لمحاولة إيجاد التكامل البنّاء بين ما نزل به وحى السماء مما يتصل مباشرة أو يوجه عموماً الدراسات المتصلة بالإنسان والمجتمع ، وبين ما هو ملائم من جهود بذلها البشر طوال قرون فى محاولات

للفهم التفصيلى للسنن المحكمة ، والقوانين الإلهية التى تحكم حياة البشر .

ورغم أن المدخل الشامل هو بحكم طبيعته مدخل يتطلب عملاً جماعياً منظماً ومدعماً تدعيماً مؤسسياً مناسباً ، فقد حاول البعض بذل جهود فردية للتأصيل الإسلامى المنطلق من هذا المنظور الشامل ، فقد بذل الدكتور فاروق الدسوقى (١٩٨٦) جهداً لإيجاد تكامل حقيقى منبثق من فهم واضح للتصور الإسلامى للإنسان والمجتمع ، وبين معطيات علم الاجتماع الحديث، وسواء اتفقنا مع ما توصل إليه الدكتور الدسوقى فيما يمكن اعتباره محاولة للتأصيل الإسلامى لعلم الاجتماع من المنظور الشامل أو لم نتفق معه فإن المرء لا يملك إلا احترام أصالة الباحث، وقوة تمكنه من ناحية العلوم الشرعية والعلوم الحديثة لدرجة مكنته بسهولة ويسر من تجاوز ما جاءت به العلوم الاجتماعية الحديثة حينما وُجِدَت الحاجة لذلك .

كما ينبغى أن ننوه أيضاً بجهد فردى آخر تقوم به باحثة مسلمة فى اتجاه التأصيل الإسلامى للخدمة الاجتماعية المنطلق من هذا المدخل الشامل (عفاف الدباغ ، ١٩٨٩) بدءاً من محاولة استجلاء طبيعة الإنسان الذى نتعامل معه فى محيط الخدمة الاجتماعية ، إلى فهم السنن النفسية والاجتماعية التى تحكم سلوكه ، والوصول إلى تصور إسلامى حول أسباب المشكلات الفردية والاجتماعية ، ومن ثمّ تحديد طرق التدخل الملائمة للخدمة الاجتماعية المنطلقة من المنظور الإسلامى فى ضوء هذا كله ، ورغم أن هذه محاولة شديدة الطموح فى ذاتها ، إلا أنها إذا أسفرت عن وضع بعض الخطوط على خريطة البحث المنطلقة من هذا المدخل الشامل لتكون عوناً للباحثين الذين قد يتفقون أو يختلفون معها على بينة -: فإنها تكون بذلك قد قدمت إسهاماً جيداً ونافعاً ، وقد بدأ ظهور بعض نتائج الجهد بالفعل فى مقال قدمته الباحثة حول « المنظور الإسلامى لتفسير المشكلات الفردية » (١٩٩١) وذلك فى إطار عناصر التصور العام الذى توصلت إليه فى إطار المدخل الشامل الذى تبنته .

خاتمة

لقد حاولنا فى هذه الدراسة تحديد مفهوم التأصيل الإسلامى للعلوم الاجتماعية أو التوجيه الإسلامى للعلوم الاجتماعية وأيضاً لمهن المساعدة الإنسانية ، وقد ركزنا اهتمامنا بالنسبة لتلك العلوم على علمى النفس والاجتماع ، وبالنسبة للمهن على مهنة الخدمة الاجتماعية ، ثم استخلصنا الشروط الواجب توافرها فى أى جهد للتأصيل الإسلامى الصحيح ، وطبقنا هذه الشروط للتوصل إلى المداخل المختلفة التى تعكسها الكتابات الحالية فى الميدان ، وانتهينا إلى تقسيم تلك المداخل إلى نوعين :

أولهما : مداخل ما قبل التأصيل ، **وثانيهما** : مداخل التأصيل الصحيح ، وتعرضنا أخيراً للمسلمات الأساسية التى يقوم عليها كل مدخل مع نظرة نقدية توضح مكانه من عملية التأصيل الإسلامى .

والمأمول أن تؤدى هذه المحاولة – وما تستثيره من مناقشات – إلى إزاحة بعض العقبات عن طريق حركة التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية من جهة ، كما تؤدى إلى وضع بعض العلاقات التى تشير إلى الطريق الصحيح إليها من جهة أخرى ، ذلك أنه إذا أمكن التوصل إلى نوع من الاتفاق حول الطبيعة الأساسية لعملية التأصيل فى صورتها الصحيحة ، ثم أمكن التعرف على الموقع المحدد الذى يشغله كل مدخل من المداخل المذكورة بالنسبة لتلك العملية فلا شك أن هذا يعطى دفعة قوية للحركة فى الاتجاه الصحيح .

لقد عانت حركة التأصيل الإسلامى للعلوم الاجتماعية فى السنوات الأخيرة من عمومية التناول ، وقد آن الأوان للبحث فى التأصيل ، وبدء المسيرة فى الطريق الطويل ، بدلاً من التوقف عند المسميات أو التعامل مع التصورات غير الصحيحة للتأصيل الإسلامى .

إننا مطالبون جميعاً اليوم ببذل أقصى الجهد ليس فقط لتغيير مناهجنا وممارساتنا وإنما لتغيير أنفسنا وتعلم ما ينبغى لنا أن نتعلمه حتى نستطيع الإسهام الجاد منطلقين فى هذا الطريق المبارك الذى يؤجر سالكه على نيته ، ويوفق حسب ظنه بالله وحسب توجهه ، فإن فى ذلك خدمة أوطاننا وخدمة ديننا ، وفيه لنا كأفراد فلاح الدنيا والآخرة .

ونحن اليوم بفضل الله نجد العون والمساندة من الجامعات الإسلامية ، ومن الهيئات العلمية التى بدأت تقدم لنا آيات القرآن مكشفة موضوعاتها ومفسرة معانيها ، ميسرة للبحث حتى عند من لم تسبق له دراسة العلوم الشرعية ، كما تقدم الأحاديث الشريفة مبوبة ومفسرة كذلك ، ناهيك عن المراجعات النقدية للإسهامات الفذة لعلماء المسلمين ، وغيرهم مما يرتبط بكل تخصص على حدة ، وهذا يسقط حجج المحتجين وأعذار المعتذرين بقلة الحيلة ونقص الإعداد .

ولعل تلك الجامعات والهيئات العلمية من جهة أخرى – إذ تدرك حاجة المتخصصين فى العلوم الحديثة لبناء معرفتهم الشرعية بطريقة مبسطة ولكنها منظمة –: أن تبتكر لذلك من أساليب التعليم – الذاتى وغيره – مما يعين أخوانهم على تحقيق هذا الهدف النبيل دون أن يتطلب ذلك منهم إهمال أعمالهم ، أو إنفاق معظم وقتهم فى متابعة الدراسة الشرعية بالطرق والمراجع المعتادة عند المبتدئين .

والله الموفق والمستعان وهو نعم المولى ونعم النصير

قائمة المراجع

١ – إبراهيم عبد الرحمن رجب : « المنهج العلمي للبحث من وجهة إسلامية » ورقة مقدمة للندوة الأولى للتأصيل الإسلامي للخدمة الاجتماعية ، (المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، القاهرة ، ١٩٩١) .

٢ – إسماعيل الفاروقي : « صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية » ، **المسلم المعاصر** ، العدد ٢٠ ، ١٤٠٠هـ – ١٩٨٠م ، ص ٣٥ – ٤١ .

٣ – إسماعيل الفاروقي : « أسلمة المعرفة » ، **المسلم المعاصر** ، العدد ٣٢ ، ١٤٠٢هـ – ١٩٨٢م ، ص ٩ – ٢٣ .

٤ – إسماعيل الفاروقي : **إسلامية المعرفة : المبادىء العامة – خطة العمل – الإنجازات** ، ترجمة د . عبد الحميد أبو سليمان (واشنطون : المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، ١٩٨٦) .

٥ – الفاروق زكي يونس : « الرعاية الاجتماعية في الإسلام » بحث قدم إلى المؤتمر الدولي لعلماء المسلمين ، إسلام أباد – باكستان ، ١٤٠١هـ – ١٩٨١م .

٦ – إلياس بايونس : « علم الاجتماع والواقع الاجتماعي المسلم » ، **العلوم الطبيعية والاجتماعية من وجهة النظر الإسلامية** : تحرير إسماعيل الفاروقي ، وعبد الله عمر نصيف (جدة : عكاظ ، ١٩٨٤) .

٧ – جمال سلطان : « إشكالية وقت الفراغ » ، **المسلم المعاصر** ، العدد ٥٥ – ٥٦ ، ١٤١٠هـ – ١٩٩٠ ، ص ١١ – ٣٠ .

٨ – زكي محمد إسماعيل : **نحو علم اجتماع إسلامي** (الإسكندرية : دار المطبوعات الجديدة ، ١٩٨٨م) .

٩ – زكي نجيب محمود : « في تحديث الثقافة العربية » ، جريدة الأهرام ، ٢١ – ٤ – ١٩٨٧م .

١٠ – عبد الحليم رضا عبد العال : « قضايا متضاربة في الخدمة الاجتماعية » ، **الكتاب السنوي الأول في الخدمة الاجتماعية** ، إشراف د . عبد المنعم شوقي (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٩م) .

١١ – عبد الرءوف عبد العزيز الجرداوي : **الإسلام وعلم الاجتماع العائلي** (الكويت : وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية ، ١٤٠٩هـ – ١٩٨٨م) .

٢ - عفاف إبراهيم الدباغ : « المنظور الإسلامي لممارسة الخدمة الاجتماعية » خطة بحث لنيل درجة الدكتوراة من المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالرياض ، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م .

١٣ - عفاف إبراهيم الدباغ : « المنظور الإسلامي لتفسير المشكلات الفردية » ، بحث مقدم لندوة التأصيل الإسلامي للخدمة الاجتماعية - المعهد العالمي للفكر الإسلامي - القاهرة ، أغسطس ١٩٩١م .

١٤ - علي حسين زيدان : « دور الخدمة الاجتماعية في العمل مع المنحرفين : منظور إسلامي ، بحث مقدم لندوة التأصيل الإسلامي للخدمة الاجتماعية - المعهد العالمي للفكر الإسلامي - القاهرة ، أغسطس ١٩٩١م .

١٥ - عماد الدين خليل : **مدخل إلى إسلامية المعرفة** (المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، ١٤١١هـ - ١٩٩٠م) .

١٦ - عمر عودة الخطيب : **لمحات في الثقافة الإسلامية** (بيروت : مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٦م) .

١٧ - فاروق أحمد الدسوقي : **مقومات المجتمع المسلم** (بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م) .

١٨ - فؤاد عبد الله نويرة : **الإسلام والخدمة الاجتماعية** ، رسالة دكتوراة نشرتها وزارة الشئون الاجتماعية بمصر (١٩٥٨ ، ١٩٦١م) .

١٩ - كمال إبراهيم مرسي : « محاضرات في المدخل إلى التوجيه الإسلامي لعلم النفس » مذكرات غير منشورة ، ١٩٩١م .

٢٠ لبيب السعيد : **العمل الاجتماعى ، مدخل إليه ودراسة لأصوله الإسلامية** (جدة : دار عكاظ ، ١٩٨٠م) .

٢١ - محمد أحمد عبد الهادي : **الخدمة الاجتماعية الإسلامية** (القاهرة : مكتبة وهبة ، ١٩٨٨م) .

٢٢ محمد رفقي عيسى : « نحو أسلمة علم النفس » ، **المسلم المعاصر** ، العدد ٤٦ ، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م ، ص ٣١ - ٥٦ .

٢٣ - محمد عثمان نجاتي : « منهج التأصيل الإسلامي لعلم النفس » ، ورقة مقدمة إلى ندوة التأصيل الإسلامي لعلم النفس ، التي نظمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالقاهرة ، ١٩٨٩م .

٢٤ – محمد فاروق النبهان : **مبادىء الثقافة الإسلامية** (الكويت : دار البحوث العلمية ، ١٩٧٤م) .

٢٥ – محمد محمد أمزيان : **منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية** ، (المعهد العالمي للفكر الإسلامي ١٩٩١م) .

٢٦ – مختار عجوبة : « المنطلقات النظرية لمداخل الخدمة الاجتماعية المعاصرة » ، **المؤتمر العلمي السنوي الثالث لكلية الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان** ، القاهرة ، ١٩٨٩م) .

٢٧ – مركز البحوث بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية : « **ندوة التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية** (الرياض : جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – عمادة البحث العلمي ، ١٤٠٧هـ – ١٩٨٧م) .

E.F. O'Doherty, **Religion and Psychology** (New York: Alba House, 1978) .

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

بالاشتراك مع الأزهر الشريف

مركز صالح عبد الله كامل للأبحاث والدراسات

التجارية والإسلامية

يقدمان إلى القاريء الكريم

أبحاث ندوة

إسهام الفكر الإسلامي في الاقتصاد المعاصر

هو خلاصة ندوة بحث فيها عدد من الموضوعات الحيوية في مجالات الاقتصاد الإسلامي كالتدريس والبحوث من وجوب تطوير العلوم الاقتصادية ، ومجال البنوك والمؤسسات المالية الإسلامية ، ومجال التنمية الاقتصادية داخل أنحاء العالم الإسلامي

يطلب من مكاتب المعهد بجميع أنحاء العالم

أبحاث

أهداف المدارس الإسلامية (*)

أ.د. سعيد إسماعيل علي (**)

مقدمـة :

تتطلب الأهمية التى تحتلها الأهداف فى توجيه نشاط الأفراد وعمل المؤسسات وحياة المجتمع كله تحديداً وإيضاحاً لها من جانب الأفراد والعاملين فى المؤسسات ، ومن جانب الساسة والمفكرين والمخططين وغيرهم (١) .

فالمفكرون والفلاسفة والمصلحون يبحثون دائماً فى أوضاع المجتمع ، ويحاولون البحث عن أفضل صورة للمستقبل ؛ ولهذا كان تركيزهم على الأهداف وعلى ما ترتبط بها من قيم واتجاهات ، وما تتطلبه من وسائل ، ومن بينها التربية .

والسلطات التعليمية تحرص دائماً على توجيه النشاط التربوى فى إطار من الأهداف القومية ، فتعلنها فى القوانين واللوائح ، حتى يلتزم بها العاملون فى كل موقع من مواقع العمل التربوى .

والوَحْدَات التعليمية من مدارس ومعاهد .. مسئولة عن تنفيذ هذه الأهداف ، فتحاول التفصيل فيها وتحديدها من أجل تحقيقها .

والمعلم مع تلاميذه فى الفصل ، فى حاجة إلى تحديد هدفه وقياس مدى تقدمه مع هؤلاء التلاميذ نحو هذا الهدف (٢) .

أولاً : موقع الأهداف فى العمل التربوى

وإذا كانت للأهداف هذه الأهمية بالنسبة لسائر أطراف العمل التربوى ، كان من الضرورى مناقشة **طبيعة الهدف ومعناه** .

إن كل ظاهرة من ظواهر النشاط لها نتائجها ، فإذا هبت الريح على رمال الصحراء وتبدلت مواضع ذرات الرمال

(*) بحث مقدم إلى ندوة المناهج التربوية والتعليمية فى ظل الفلسفة الإسلامية والفلسفة الحديثة ، المعهد العالمى للفكر الإسلامى ، القاهرة ، ٢٩ - ٣١ يوليو ١٩٩٠ م .

(**) أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس .

عددنا ذلك نتيجة أو أثراً لا غاية ؛ لأنه ليس فى هذه النتيجة إكمال أو استيفاء لأمور تقدمت ، وكل ما هنالك مجرد إعادة توزيع موضعى لا تَفضُل فيه الحالُ الجديدة الحالَ الأخرى ؛ وإذاً فليس ثمة قاعدة نبنى عليها اختيارنا لحال أوّلَى نعدها بداية ، وحال لاحقة نعدها نهاية ، ثم نعتبر ما بينهما عملية تحول وتكامل[٣] .

ولنقارن مثلاً بين أعمال النحل وبين التغيرات التى تحدث فى الرمال إذ تذروها الرياح . قد يصح أن نسمى نتائج أعمال النحل غايات ، لا لأنها مرسومة أو مقصودة عن علم ، بل لأنها نهايات أو مكملات حقيقية لسوابقها ، فالنحل إذ يجمع الرحيق ، ويصنع الشمع ، ويبنى الخلايا ، تمهد كل خطوة من عمله للخطوة التى تليها ، فإذا بُنيت الخلايا وضعت الملكة البيض فيها ، وإذا وُضع البيض ختمه النحل واحتضنه واحتفظ بدرجة حرارة معينة لازمة لنضجه ، وإذا ما نضج وتفتح عن الصغار شرع النحل يطعم الصغار حتى تستطيع القيام على شأنها .

فهاهنا نلحظ أمراً هاماً وهو أهمية الوضع والترتيب الزمانيين لكل عنصر فى هذا الحديث ، والأسلوب الذى به يؤدى كل حدث سابق إلى لاحقه ، إذ يأخذ الحدث اللاحق ما انحدر إليه ويستغله للوصول إلى طور آخر حتى نبلغ النهاية ، وكأنما هذه النهاية تلخيص وتكميل للعملية . وبناء على هذا يكون معنى الهدف وجود عمل مرتب منظم ، عمل يقوم النظام فيه على الإكمال التدريجى لعملية من العمليات ، فإذا كان هنالك عمل مرهون بمدة من الزمن يزداد مع تعاقب الأيام نموه ، كان معنى الهدف تدبر أو استبصار الغاية أو النهاية المحتملة[٤] . فلو وعى النحل نتائج عمله وأبعد بخياله ففهم غايته ؛ لتوفر له العنصر الجوهرى فى الهدف ، ومن هنا يصبح من العبث أن نتحدث عما للتربية أو سائر الأعمال الأخرى من هدف حين لا تتيح الظروف للأفراد الوعى بنتائج العمل ولا تبعثهم على التطلع إلى عواقب العمل .

وهكذا تتحدد طبيعة الهدف فى ارتباطه بغاية يتم التنبؤ بها قبل وقوعها الأمر الذى يواكبه استخلاص قوى توجيهية من خلال الهدف تفيد فى توجيه نشاط الفرد . إن الهدف بهذه الكيفية يؤثر تماماً فى الأساليب التى تُتَّبع للوصول إلى الغاية . والواقع أن قيمة النظرة المستقبلية التى يجب أن تصاحب الهدف إنما تتحدد فى ظل ثلاث جوانب رئيسية تهيىء المجال لفاعلية الفرد المشترك فى العملية التربوية [٥] :

(أ) فهى من جانب تزود الفرد بإمكانيات تؤهله لممارسة أسلوب من الملاحظة الدقيقة لكافة الجوانب التى يشملها المسرح المحدد لنشاطه حتى يتسنى له انتقاء أفضل الوسائل التى يمكنه اتباعها

لبلوغ غاياته بالإضافة إلى تحديد مواطن المعوِّقات المتواجدة فى هذا المجال .

(ب) ومن جانب ثان ، فهى تلعب دوراً فى رسم أسلوب العمل واقتراح كيفية استخدام الوسائل والإمكانات التى تكون فى متناول يد الفرد بمعنى أنها تساعد على التنظيم والاختيار بما يوفر الجهد والوقت .

(جـ) ومن جانب ثالث فهى تلعب دوراً هاماً يتبلور فى تسهيل عملية الاختيار بالنسبة للفرد ، وذلك فيما يتعلق بنوعية المتغيرات التى يزخر بها الموقف التعليمى ، ذلك أن بلوغ الهدف إنما يرتبط بالقدرة على استيعاب المتغيرات المتعددة ومدى النفاذ من خلالها تحقيقاً للغاية المنشودة . ونقصد بالمتغيرات هنا نوعية الطريقة المستخدمة فى التدريب ومصادر المعرفة الميسرة وأسلوب التقويم .

ومشكلة الأهداف فى التربية هى أولاً وقبل أى شىء آخر مشكلة قيم ، ذلك لأن التربية تتضمن اختياراً لاتجاه معين يسير نحوه نمو التلاميذ ، وهذا الاختيار يتعلق ولا شك تعلقاً جذرياً بالقيم . والاختيار يتضمن تفضيلاً لبعض القيم على البعض الآخر ، فإذا ما انتهت عملية الاختيار إلى تحديد اتجاه معين لنمو التلاميذ ، فإن هذا لابد وأن يسبقه سلم من القيم تحتل فيه القيم الأساسية المرغوب فيها مكان القمة وتحتل فيه أقل القيم رغبةً أدنى مكان فيه ، وتتدرج القيم حسب أهميتها فيما بين هاتين القيمتين[٦] .

وعلى هذا الأساس كان لابد للعالم التربوى عندما يبدأ عملية تحديد الأهداف التربوية -: أن يكون قد أقام لنفسه وللمجتمع الذى يخطط له هذا السلم المدرج حتى يستطيع إذا ما تعارضت قيمتان أو أكثر -: أن يجعل من هذا السلم القيمى الفيصل فى هذا النزاع . أما أولئك الذين يبدءون تحديد الأهداف التربوية دون سابق إقامة لهذا السلم القيمى فإنما يخبطون خبطاً عشوائياً ويسيرون على غير هدى .

وإقامة هذا السلم القيمى الذى يعتبر معياراً لنا عند تصارع القيم وتنازع الاتجاهات هو أمر ضرورى طالما أن أشياء مما نواجهها لا تكون كلها مقبولة تماماً أو مرفوضة تماماً ، وإنما تتكون من عناصر من الأولى وعناصر من الثانية ، مما يجعل المرء متردداً بينها ، وتظهر الحاجة إلى الاختيار أى الحاجة إلى سلم قيمى[٧] .

والتناقض بين الأهداف كموجِّهات والأهداف كأغراض كثيراً ما عبر عنه بالتناقض بين الوسائل والأهـداف ، فالموجهات منذ البداية « وسائل » التقدم ، والغرض الذى نعمل على بلوغه هو « الهدف » الحقيقى من العمل . والوسائل والأهداف يمكن أن تدخل فى علاقة مثمرة مع بعضها البعض بحيث تقدم الوسائل

الأدوات الفعالة لتحقيق الأهداف ، وتقدم الأهداف البصيرة والدافع لاستخدام أفضل الوسائل ، فالأغراض دون وسائل لتحقيقها نوع من الرؤية الباطلة ، وقد تكون معوّقاً للإنجاز ، والموجهات دون أغراض ينقصها وضوح الرؤية . وتعتبر كل وسيلة غرضاً مباشراً ، وكل غرض مهما يكن بعيداً يقترح توجيهاً عاماً للتقدم من موقف معين[٨] .

وترتبط الأهداف والوسائل على أساس أن الهدف في العملية المستمرة يمكن أن يعتبر وسيلة لأهداف أبعد ، وبذلك لا يكون الهدف من الناحية اللفظية هدفاً ما ، بل فرصة لبداية جديدة . وتعتبر الوسائل لذلك أهدافاً مباشرة أو تقريبية ، وتعتبر الأهداف وسائل أكثر نهائية ، وبذلك يكون التمييز الحاد بين الأهداف والوسائل لا أساس له . ولنفس الأسباب يبدو من المستحيل أن نوجد الفارق الحاسم بين الأهداف كموجهات والأهداف كأغراض . والتمييز الأكثر فائدة يكون بين الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى[٩] .

وتحديد الأهداف ليس بالأمر اليسير ، وكثيراً ما يكون الحديث عنها محاطاً بالغموض نتيجة لاختلاف صياغاتها المحددة لها ، وحتى يتضح التمييز بين الصيغ المختلفة التي تعبر عن الأهداف ، يمكن التمييز بين مستويات ثلاثة[١٠] :

١ - **المستوى الفلسفي العام** : وعادة ما تأتي الأهداف فيه تعبيراً عن فلسفة المجتمع ، أي تعبيراً عن عقيدته الدينية وما يصدر عنها من نسق قِيَمِي يحكم ويوجه حركته ونظامه الاجتماعي والسياسي والاقتصادي ، وتعبيراً عن الإنسان وكفايته الاجتماعية والاقتصادية الحاضرة والمتوقعة .

ومن أمثلة هذا المستوى من الأهداف : « تحريرُ الإنسان من عبودية غير الله » .

٢ - **المستوى الاستراتيجي ، أو ما يمكن أن يطلق عليه مستوى النظام** : وعنده تتم ترجمة الأهداف التي حُددت على المستوى السابق إلى مجموعة من السياسات والبدائل والتدابير ، ووَفقاً لمثالنا نجد أن هذا يستلزم تربيةَ الإنسان المسلم وَفق سياسة تقوم على تحرير طاقاته وتعزيز إرادته بحيث لا يستكين لقَهرٍ ، وتنميةَ الجماعة المسلمة بحيث ينتفي منها الاستغلال .

٣ - **المستوى التنفيذي** : وتتحول عند هذا المستوى الأهداف الاستراتيجية إلى مهام تنفيذية سلوكية وتعليمية تتفق وطبيعة كل مرحلة تعليمية ، وخصائص كل مجال معرفي وحركي ، ويمكن قياسها بنتائجها ، وذلك باستخدام ما يناسبها من مقاييس وأدوات تقويم ، ومن أمثلة هذا المستوى : أن يفكر المتعلم تفكيراً ناقداً ، وأن يُمَكَّن ويتدرب على حسن الاختيار .. الخ .

وعلى الرغم من صعوبة تحديد

الأهداف ، إلا أن هناك معاييرَ يتفق عليها معظم التربويين لابد من توافرها حتى تكتسب عملية الصياغة دقة وفاعلية ، نذكر منها[11] :

ـــ الهدف التعليمى ينبغى أن يكون واضحاً فى صياغته ، بسيطاً فى إدراكه ، ممكناً فى تطبيقه .

ـــ ينبغى أن يوضع الهدف التعليمى مناسباً للمرحلة العمرية فى النظام التعليمى ، وهذا التناسب تحدده خصائص مرحلة النمو ، كما تحسمه التجارب العلمية ، فى بيئة معينة ، وفى مجتمع بذاته .

ـــ أن يكون الهدف التعليمى متضمناً ذلك السلوك الذى نتوقع أن يتعلمه تلاميذ المرحلة العمرية ؛ ولذلك فإن الأهداف العامة ينبغى أن تحلل إلى أهداف فرعية مصاغة صياغة سلوكية .

ـــ أن يُعِينَ الهدف التعليمى على صياغة الخبرات التعليمية التى تحققه فى الناشئة والشباب .

ـــ أن تتصف الأهداف التعليمية بالاستمرارية ، بحيث تبنى على أهداف سابقة ، وتمهد لأهداف لاحقة وأن يتواكب مع ذلك باستمرار الخبرات والمناهج التعليمية ، ذلك أن النمو الإنسانى حلقات متصلة فى سلسلة تُكوِّن خطا متصاعداً .

ـــ أن تتصف الأهداف بالشمول ، بحيث تستغرق مختلف جوانب الشخصية الإنسانية : جسمياً وعقلياً وروحياً وعاطفياً واجتماعياً .

ـــ أن تتصف الأهداف بالتكامل بحيث تحقق فى جملتها شخصية سوية لا تناقض بين مكوناتها وقيمها وإنما تتسق الجوانب المتعددة فى تناغم عام .

ـــ أن تتصف بالتوازن ، فلكل جانب من الجوانب التى ينبغى على للأهداف أن تحققها -: مساحةٌ معينة قد لا تتساوى مع غيرها وإن اتسقت جميعاً ، تماماً كما نرى فى نمو الجسم فنمو الأذن لا يكون أبداً بنفس درجة نمو الشعر .

وحتى تتضح لنا قيمة وضوح الأهداف بالنسبة للعاملين فى الحقل التربوى ، فلنتأمل سلوك نفرين من المعلمين لا يصعب أن نرى نموذجهما فى مناسبات عدة :

فهناك من تراه منظماً فى عمله ، يستثمر من أجله ما لديه من إمكانات ، واثقاً من نفسه ، نشطاً متحمساً ، يحظى بالتقدير من زملائه وبالرضا عن نفسه ، منتجاً ، يتطلع إلى الأمام ، متفائلاً .

وهناك من تراه غير منظم فى عمله ، لا يستثمر ما لديه من إمكانات ، غير واثق فى نفسه أو فى غيره ، غير متحمس ، متردداً ، مذبذباً ، قلقاً ، متشائماً ، غير منتج .

إنّ تأمل هذين النموذجين يجعلنا نضع أيدينا على التفسير الصحيح : فالأول يعرف

ما يريد ، ويسعى إليه ، أما الثانى فلا يعرف ما يريد وما يسعى إليه[١٢] .

وإذا كان تحديد الأهداف على النحو الذى بينا عملية حيوية وضرورية بالنسبة للعمل التربوى بصفة عامة ، فإن العمل التربوى الإسلامى أشد حاجة إلى ذلك بحكم ما تعانيه النظم والمؤسسات التربوية القائمة فى الوطن العربى والإسلامى من سلبيات . إن شرح ذلك أمر يطول ، ولكننا يمكن أن نكتفى بمثالين[١٢] :

١ - فالنظم والمؤسسات التربوية فى بلادنا كثير منها أنشىء على النمط الأوربى والأمريكى ، وهى إذ تستمر مخلصة على طريق التقليد ، تغترب ثقافياً وتربوياً ، وهى فى هذا الاغتراب والتقليد تحتفظ دائماً بفجوة تربوية واسعة بينها وبين النظم التى تقلدها ، وهذا أمر كامن فى طبيعة التقليد نفسه ، إذ نادراً ما يستطيع المقلد أن يلحق بمن يقلده أو يتساوى معه مادياً وعقلياً ونفسياً .

٢ - الأمر الثانى وهو يرتبط بالأول ارتباطاً وثيقاً ، هو أن المؤسسات والنظم التربوية فى الوطن العربى الإسلامى تلقن الأهداف المستوردة تلقيناً يشبه تلقين النصوص المقدسة ويتجاهل الظروف الاجتماعية والعملية والعلمية والمرحلة الحضارية التى صاحبت هذه الأهداف فى موطن نشأتها ، وهى تهمل تحليل الدوافع التى رافقت استيراد هذه الأهداف والنتائج التى تولدت عن هذا الاستيراد ، ولا تدرى كثيراً عن المراجعات الجارية لهذه الأهداف عند أهلها وواضعيها[١٣] .

أولاً : مصادر اشتقاق أهداف التربية الإسلامية :

لعلنا هنا نأتى إلى ما يمكن تسميته (ببيت القصيد) ، ذلك أن نوعية المصدر هى التى تحدد نوعية الهدف واتجاهه . وربما لا نجد اختلافاً إذا تساءلنا عن (أهداف التربية الإسلامية) إلا قليلاً ، لكننا إذا تساءلنا عن مصادر اشتقاق أهداف التربية فى مجتمعاتنا العربية والإسلامية ، فها هنا لابد أن نجد الاختلاف والتباين بين (علمانيين) و(إسلاميين) ، فالفريق الأول ينظر إلى العقيدة الدينية على أنها أحد المصادر ، بل وربما يحصر هذا المصدر فيما يتصل فقط بمقرر خاص عن الدين ، ولكنه من جهة أخرى يجعل (الدنيا) - متمثلة فى الواقع الاجتماعى بمشكلاته ومقوماته - المصدرَ الرئيسى لاشتقاق الأهداف .

ونحن بطبيعة الحال لا يمكن أن نتغافل عن الحاجات والمشكلات الاجتماعية ومقومات الاجتماع البشرى عند اشتقاق الأهداف التربوية ، لكننا إذ نضعها فى الاعتبار ، فإنما عن طريق تأطيرها بالإطار الأم والمصدر الكلى وهو العقيدة الإسلامية ، فالإسلام هو المصدر الأساسى

الذى يستمد منه المجتمع الإسلامى فلسفة تربيته وأهدافها وأسس التخطيط لمستقبلها وأسس مناهجها وطرق تدريسها ووسائلها وأساليب إدارتها ونظمها[١٤] .

والمسلم الواعى يدرك تمام الإدراك أن الإسلام ليس ديناً فقط وليس مجرد عقيدة لاهوتية أو طقوس وشعائر دينية يؤديها المؤمن به . كما يدرك أن اهتمام الإسلام ليس قاصراً على الأمور الدينية أو على الإعداد للحياة الآخرة ، وأنه لا يقوم بمعزل عن حياة الناس وقضاياهم وآمالهم ومطامحهم المشروعة ومشاكلهم ، ولا يغفل حاجات الفرد ولا حاجات المجتمع المشروعة ، بل هو دين ونظام اجتماعى شامل متكامل ، يرسى مبادىء العقيدة الصحيحة وأسس العبادة السليمة وقواعد الأخلاق ومسارها العام ، ويعترف للأفراد بدوافعهم وحاجاتهم ونزعاتهم وميولهم ورغباتهم وحقوقهم الأساسية ، ويوجهها بما يجعلها تتمشى مع مبادئه وقواعده ومع مصالح المجتمع الذى يراه مثالياً ، كما يعترف للمجتمع بحاجاته وآماله وتطلعاته نحو الحياة الكريمة ونحو القوة والتقدم والرقى الروحى والمادى ، ولا يطلب من الفرد والمجتمع إلا أن يتم إشباع تلك الدوافع والنزعات والرغبات والحاجات فى حدود ما رسمه من عقائد وقواعد خلقية وأحكام شرعية ، وهى حدود لا تتنافى مع الفطرة الإنسانية السليمة ولا تتعارض مع أية حقيقة علمية ولا مع أية مصلحة اجتماعية عامة ولا تقف فى سبيل أى تقدم حقيقى[١٥] .

١ - وأول مصدر - بل وأصل المصادر كلها - القرآن الكريم . وليس القرآن مجرد كتاب يلتزم منهجاً واحداً لبيان تشريعاته ، وليس مجرد كتاب أدب يبغى هز المشاعر والأحاسيس وإثارة الأخيلة ، وإنما هو كتاب لتربية الناس ينوع من أساليبه باختلاف المواقف والموضوعات ، فلم يعبر فى كل ما كان واجباً بمادة الوجوب ، ولا فى كل ما هو محرم بمادة الحرمة ، بل تراه يعبر طوراً عن الواجب بصفة الأمر بالفعل كما فى قوله تعالى : ﴿ **خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا** ﴾[١٦] ، وطوراً يعبر عنه بأنه الفعل المكتوب ، كما فى قوله تعالى : ﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ** ﴾[١٧] . وتارة يدل على الوجوب بما يترتب على الفعل فى الدنيا أو الآخرة من خير[١٨] . أما ترتب الخير على الفعل فى الدنيا ، فمثل قوله تعالى : ﴿ **وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخرجاً وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ** ﴾[١٩] . وقوله : ﴿ **وَلَا تَسْتَوِى الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِىَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِى بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِىٌّ حَمِيمٌ** ﴾[٢٠] . فدفع السيئة بالحسنة واجب ، وهذا الوجوب لم يعبَّر عنه بمادة وجب ، وإنما دل عليه بما رتبه على الفعل

فى الدنيا من خير ، وهو صيرورة العدو صديقاً حميماً[٢١] .

وأما ترتب الخير على الفعل فى الآخرة ، فمثل قوله تعالى : ﴿ **وَمَنْ عَمِلَ صَالِحاً مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَئِكَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ يُرْزَقُونَ فِيهَا بِغَيْرِ حِسَابٍ** ﴾[٢٢] . وقوله تعالى : ﴿ **إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ كَانَتْ لَهُمْ جَنَّاتُ الْفِرْدَوْسِ نُزُلاً** ﴾[٢٣] .

وكما نرى فى القرآن يعبر عن الواجب بغير مادة الوجوب ، نراه يعبر عن المحرم بصيغة النهى كما فى قوله تعالى : ﴿ **وَلَا تَقْرَبُوا الزِّنَا إِنَّهُ كَانَ فَاحِشَةً وَسَاءَ سَبِيلًا** ﴾[٢٤] ، وتارة يعبر عن المحرم بأنه شر وليس من البر كما فى قوله تعالى : ﴿ **وَلَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخَلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْراً لَهُمْ بَلْ هُوَ شَرٌّ لَهُمْ سَيُطَوَّقُونَ مَا بَخِلُوا بِهِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ** ﴾[٢٥] ، وتارة يدل على المحرم بما يرتبه على الفعل الآجل أو العاجل من شر ، مثل قوله : ﴿ **وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلَا يُنْفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ يَوْمَ يُحْمَى عَلَيْهَا فِي نَارِ جَهَنَّمَ فَتُكْوَى بِهَا جِبَاهُهُمْ وَجُنُوبُهُمْ وَظُهُورُهُمْ هَذَا مَا كَنَزْتُمْ لِأَنْفُسِكُمْ فَذُوقُوا مَا كُنْتُمْ تَكْنِزُونَ** ﴾[٢٦] .

ولهذا الأسلوب قيمته التربوية الكبرى ؛ فالإنسان – كما نعلم – لا يميل إلى الأسلوب المباشر فى النصح والإرشاد لأنه يحب دائماً أن يشعر أنه ، عندما يأتى فعلاً طيباً ، فإنما يفعل ذلك بدافع داخلى لا بناء على أوامر ونواهى . ومع أن المربى هنا هو الله سبحانه وتعالى مما يوجب على الإنسان أن يستمع إليه وينصاع بما يأمره به وينهاه سبحانه عنه ، إلا أنه يخاطبه بما هو مفطور عليه بغير قهر أو قسر ، فكأنه بذلك يبين للإنسان أيضاً ضرورة أن يسلك مثل هذا السلوك فى دعوته لغيره من الناس وفى تربيتهم وتعليمهم حتى يأتى بأحسن النتائج .

وقد حوى القرآن الكريم تصورات متكاملة عن جوانب حياة الإنسان ، وصلاته بالكون والحياة ، والخالق ، وتصورات متكاملة عن طبيعة الإنسان نفسه ، كما حوى إطاراً للمعرفة والقيم ، وتصورات كلية أساسية عن المجتمع وغير ذلك مما يعتبر فى التحليل النهائى إطاراً عاماً للحياة وللتربية يوضح الهدف من خلق الإنسان ومكوناته ، ووظيفته ، وقدراته الممنوحة له ليمارس تلك الوظيفة التى خلق من أجلها، باعتباره خليفة[٢٧] .

أما بالنسبة للمصدر الثانى ، فهو السنة النبوية الشريفة ، إذ يمثل الرسول المربى (محمد بن عبد الله) صلى الله عليه وسلم قمة التكامل الإنسانى فى الرسالة الإلهية بعد أن تخطت الإنسانية أدوارها الأولى خلال آلاف السنين ، وبلغت مرحلة النضوج

وكثرت أعدادها البشرية وبالتالى تقاربت أماكن تجمعها .

وقد تمثلت الوظائف التربوية للرسول المربى فى تربية الإنسان فى الوظائف التالية[٢٨] :

الوظيفة الأولى : هى التبليغ الأمين والكامل لرسالة الله تعالى ، بكل ما تحمله الرسالة من أبعاد توجيهية إرشادية فى شؤون العقيدة والعبادة والسلوك العام واليومى : ﴿ **يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ وَإِن لَّمْ تَفْعَلْ فَمَا بَلَّغْتَ رِسَالَتَهُ وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ النَّاسِ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِى الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ** ﴾[٢٩] .

الوظيفة الثانية : القيام المقصود بالشرح والإيضاح للمنهج التربوى الإلهى لاسيما فى مواطن الإجمال التى قدمها القرآن ، فالقرآن هو المنهج الأساسى لتربية الإنسان ، والرسول الكريم هو الإنسان الأول الذى يستطيع أن يقدم الفهم السليم والإدراك العميق لمضمون الآيات الكريمة ، وإلى ذلك تشير الآية الكريمة : ﴿ **وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ** ﴾[٣٠] .

الوظيفة الثالثة : هى التطبيق العملى والفعلى المتجسد لمضمون الرسالة التربوية ، وهذه إحدى المميزات الكبرى للرسول المربى ، والتى يعلو بها سامياً على غيره من المربين العاديين وهم فى كثير من مبادئهم التربوية يكتفون بإلقاء الوصايا والتعاليم على غيرهم دون أن يلزموا أنفسهم ومن حولهم بها ، بل إنهم قد يفعلون عكس اتجاه ما يدعون إليه[٣١] .

الوظيفة الرابعة : الرسول الكريم ذاته موجه ومرب ومرشد ينبغى طاعة أوامره والاقتداء بسلوكه ، وقد أمر الله تعالى المؤمنين فى القرآن الكريم أن يتقبلوا ما يأتيهم به الرسول ، فيجب الاقتداء به وبأقواله وأعماله وسلوكه ، واجتناب ما عَيَّنه بنهى ، يقول عز وجل : ﴿ **وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ** ﴾[٣٢] .

ثانياً : الأهـــداف

١ - التعـبد والربانية :

فبعض نظريات الفلسفات التربوية تربط الإنسان ببقعة من الأرض معينة ، وبعضها يربطه بفرد من الناس معين ، وبعضها يربطه بأسطورة من الأساطير ، ثم يكون التعليم كله قائماً على هذه القواعد ، فيصطبغ العمل والشعور والفكر والسلوك بهذه الصبغة ، ويتجه كله فى هذا الاتجاه ، ثم ينشأ الفرد على (فضائل) بعينها مستمَدة من هذه القاعدة ، نابعة من مفاهيمها متمشية مع مصالحها[٣٣] .

ولا شك أن فى هذه الفضائل قدراً من الفضائل « المطلقة » التى تلتقى عندها

البشرية ، فمهما ضلت البشرية وانحرفت فإنها – ببصيرتها التى وهبها الله لها – تهتدى إلى قدر من (الحق) قليل أو كثير ، ولكنها غالباً ما تكون فضائل (محلية) أو (إقليمية) ، وليس من بينها فضائل (إنسانية) حقاً إلا ما كان نابعاً من العقيدة فى الله ، مستمِداً من دستوره الذى ارتضاه[٣٤] .

إن من أُولى الخصائص العامة للتربية الإسلامية (الربانية) ، ويطلق على الإنسان نتيجة هذه التربية أنه (ربانى) إذا كان وثيق الصلة بالله ، عالماً بدينه وكتابه ، معلماً له[٣٤] ، وفى القرآن الكريم : ﴿ وَلَكِنْ كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنْتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنْتُمْ تَدْرُسُونَ ﴾[٣٥] .

وربانية الغاية والوجهة تعنى أن الإسلام فى تربيته يجعل غايته الأخيرة وهدفه البعيد حسن الصلة بالله تبارك وتعالى ، والحصول على مرضاته ، فهذه هى غاية الإسلام ، وبالتالى هى غاية التربية ووجهة المدرسة الإسلامية ، ومنتهى أمل المتعلم وسعيه فى الحياة ﴿ يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَى رَبِّكَ كَدْحاً فَمُلَاقِيهِ ﴾[٣٧] ، ﴿ وَأَنَّ إِلَى رَبِّكَ الْمُنْتَهَى ﴾[٣٨] .

ولا جدال فى أن للإسلام غايات وأهداف أخرى إنسانية واجتماعية ، ولكن عند التأمل ، نجد هذه الأهداف فى الحقيقة خادمة للهدف الأكبر وهو مرضاة الله تعالى وحسن مثوبته ، فهذا هو هدف الأهداف ، أو غاية الغايات ، ففى الإسلام تشريع ومعاملات ، ولكن المقصود منها هو تنظيم حياة الناس حتى يستمتعوا بالحياة الدنيا بعيداً عن الصراع ويفرغوا لعبادة الله تعالى والسعى إلى مرضاته .

فهذه التربية تجعل للمسلم هدفاً رئيسياً واحداً طوال حياته ، وهو التحقق بالعبودية لله وحده ، فيوجه كل طاقاته ونشاطاته نحو ذلك الهدف فيكون ولاؤه لله وخوفه من الله ورجاؤه فى الله ، وكل أخلاقه وأعماله ظاهرها وباطنها مقصوداً بها وجه الله وحده ، وكل جوانب حياته موجهة بهدى الله وحده : ﴿ قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ لَا شَرِيكَ لَهُ ﴾[٣٩] .

وهذه العقيدة تمكن المؤمن من مواجهة الحياة بروح العبادة ، وجهد العمل الصالح ، كما تمكنه من التغلب على مصاعبها – مهما تعقدت – بروح الأمل فى الله والاستعانة به ، والثقة بعدله وحكمته ، والرضى بقضائه ، وبذلك تحقق له نوعاً فريداً من سكينة النفس وسلامها الداخلى لا يتحقق للوثنى المشرك[٤٠] .

وليست العبادة التى تستهدفها التربية الإسلامية مجرد انزواء عن الحياة وعكوف على المساجد ، وإنما شرعت العبادة فى الإسلام لتكون محققة للعقيدة وثمرة سلوكية

عملية لها . ولما كانت العقيدة الإسلامية تشمل الكون والحياة والإنسان ، فإن العبادة تشمل كل جوانب الحياة ، وقد امتازت العقيدة الإسلامية بأنها تطالب الإنسان بالنتائج السلوكية التى يستلزمها الإيمان ، ذلك أن الله أراد من دعوة الإنسان إلى الإيمان بالله واليوم الآخر والملائكة وكتبه والنبيين ، أن يقترن هذا الإيمان بحركة فكرية وعاطفية فى أعماق الإنسان ، تتحول إلى قوة دافعة تحقق مدلولها فى عالم الواقع ، قوة تدفع الإنسان إلى تحقيق عبوديته لله فى سلوكه وأعماله ومجتمعه ، فالله جل جلاله إنما لفت الأنظار والعقول إلى آياته الكونية الرائعة ، وبالتالى إلى العمل الإسلامى المثمر فى إعمار الكون وتحقيق شريعة الله وعدالته فى الحياة وفى المجتمع الإنسانى ، وفى جميع رحاب الأرض وبحارها[٤١] ؛ لذلك عرّفوا العبادة بأنها (كل عمل يرضى الله) ، وبذلك تشمل العبادة جميع أعمال الإنسان إذا قصد بها إرضاء الله .

ومن هنا يصبح واجباً على المدارس الإسلامية أن ترشد تلاميذها إلى الإيمان بالله وقدرته المعجزة وإبداعه الرائع عن طريق التأمل والتفكر فى خلق السموات والأرض ، وذلك فى سن الإدراك والتمييز . ويحسن أن يتدرجوا معهم من المحسوس إلى المعقول ، ومن الجزئى إلى الكلى ، ومن البسيط إلى المركب ، حتى يصلوا معهم فى نهاية الشوط إلى قضية الإيمان عن اقتناع وحجة وبرهان . وحين يأخذ التلميذ منذ الصغر القضايا الإيمانية الثابتة ، وتنصب على ذهنه الأدلة التوحيدية الراسخة ، فلا تستطيع معاول الهدم أن تنال من قلبه العامر ، ولا يمكن لدعاة السوء أن يؤثروا على عقله الناضج ، ولا يقدر إنسان أن يزعزع نفسيته المؤمنة[٤١م] .

والقرآن الكريم هو أداة المدرسة الإسلامية الأولى حين يتلقاه تلاميذها بقلوب متفتحة فتتلقى منه الشحنة المقدسة التى أودعها الله فيهم : ﴿ **كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُوا الْأَلْبَابِ** ﴾[٤٢] ، ﴿ **أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا** ﴾[٤٣] .

ومن أجل هذا توجب تربية الإسلام على المدارس قراءة القرآن وتدبر آياته ، فهو مَعين التربية الأولى ومَعين الحياة[٤٤] . كما أن للقرآن طريقته الخاصة فى لمس القلوب واستجاشة وجدانها إلى حقيقة الإلوهية .

ويرتبط بهذا ارتباطاً وثيقاً أن تربى المدرسة الإسلامية تلاميذها على ممارسة العبادات التى أمر بها الله عز وجل ، وقد روى الحاكم وأبو داود عن ابن عمرو بن العاص رضى الله عنهما عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال : « مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع واضربوهم عليها

وهم أبناء عشر ، وفرقوا بينهم فى المضاجع » .

ويقاس على الصلاة ربط التلميذ بعبادة الصوم إذا كان التلميذ يطيقها ، وبعبادة الحج إذا كان الأب يستطيعها ، وبعبادة الزكاة إذا كان المربى يقدر عليها(٤٥) .

كذلك لابد من ربط التلاميذ ببيوت الله لما روى الترمذى عن أبى سعيد الخدرى رضى الله عنه عن النبى صلى الله عليه وسلم أنه قال : « إذا رأيتم الرجل يعتاد المساجد فاشهدوا له بالإيمان » . ذلك أن المسجد من أهم الوسائط التى يتكون من خلالها الفرد المسلم والمجتمع الإسلامى(٤٦) .

ومن الحيوى للغاية ، لكى تسهم المدارس الإسلامية فى تحقيق هذا الهدف ـ أن تعمل على مساعدة المتعلمين لإزالة العوائق التى تحول دون رغبة المتعلم فى الاعتقاد وبخاصة العوائق الأخلاقية ، كالتعصب والعناد والتكبر ، وكذلك يجب أن تعمل على إزالة العوائق الناجمة عن النظرة المادية الحسية الضيقة للحقائق الروحية فترتفع بمستوى مدارك المتعلمين وتفتح بصائرهم وتنمى عقولهم لإقناعهم بتلك الحقائق وترفع عن أبصارهم الغشاوة المادية ليتمكنوا من رؤية الحقائق الإلهية بعين بصيرتهم(٤٧) .

ويسهم فى هذا أيضاً أن تستخدم المدرسة الأدلة التى تقوم على سلامة التفكير الفطرى أو التعقل الفطرى البديهى كوسيلة للإقناع ، مثل الاستدلال بالصنعة على الصانع ، وبالأثر على المؤثر .

كذلك ضرورة أن تستخدم الحقائق والاكتشافات العلمية الحديثة للإقناع سواء ما يتعلق من هذه الاكتشافات بالكون أو بالإنسان أو الحيوان أو النبات .

٢ - التحـرير :

فمن المعروف أن التربية الصحيحة تستحيل فى ظل مناخ الاستبداد . والحق أن عبيد السلطة التى لا حدود لها هم غير مالكين أنفسهم ولا هم آمنون على أنهم يربون أولادهم لهم ، بل هم يربون أنعاماً للمستبدين وأعواناً لهم عليهم . وفى الحقيقة ، كما يؤكد الكواكبى ، أن الأولاد فى عهد الاستبداد « سلاسل من حديد يرتبط بها الآباء على أوتاد الظلم والهوان والخوف والتضييق »(٤٨) .

ولما كان الاستبداد له مثل هذه الآثار الممقوتة ، حرص الإسلام حرصاً شديداً على الحرية بمعانيها المختلفة حرصاً يوفر للتعليم مناخاً صحياً لا مناص منه إذا أردنا له نمواً وازدهاراً والإسلام فى هذا قد سبق كثيراً من المذاهب والشرائع سبقاً غير عادى ، ذلك أن الحرية فى الإسلام ـ خلافاً للشرائع الوضعية ـ ليست حكماً سياسياً فحسب ، وليست جزءاً من شريعة الإسلام ، وإنما هى فى الحقيقة جزء من

عقيدة الإسلام ، ففى اللحظة التى يقرر فيها الإسلام وحدانية الله ، ويطالب الأفراد بألا تذل جباههم إلا للخالق قيوم السموات والأرض ، وهو يحررهم من العبودية لأى مخلوق ولأية فكرة ولأية جماعة(٤٩) .

ولقد جاء فى تفسير المنار خاصاً بآية الشرك فى قوله تعالى : ﴿ **إِنَّ اللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَنْ يُشْرَكَ بِهِ** ﴾:

[النساء : ٤٨].

أن الحكمة فى عدم مغفرة الشرك هى أن الدين إنما شرع لتزكية نفوس الناس وتطهير أرواحهم وترقية عقولهم ، والشرك هو منتهى ما تهبط إليه عقول البشر وأفكارهم ونفوسهم ، ومنه تتولد جميع الرذائل والخسائر التى تفسد البشر فى أفرادهم وجمعياتهم ؛ لأنه عبارة عن رفعهم الأفراد منهم ، أو لبعض المخلوقات التى هى دونهم أو مثلهم ، إلى مرتبة يقدسونها ويخضعون لها ويذلون بدافع الشعور بأنها ذات سلطة عليا فوق سنن الكون وأسبابه(٥٠) .

والتوحيد الذى يناقض الشرك هو عبارة عن إعتاق الإنسان من رق العبودية لكل أحد من البشر ، وكل شىء من الأشياء الدنيوية ، وجعله حراً كريماً عزيزاً لا يخضع خضوع عبودية مطلقة إلا لمن خضعت لسننه الكائنات ، بما أقامه فيها من النظام فى ربط الأسباب بالمسببات ، فلسننه الحكيمة يخضع ، ولشريعته العالية المنزلة يتبع ، وإنما خضوعه هذا خضوع لعقله وجدانه ، لا لأمثاله من البشر وأقرانه .

وأما طاعته للحكام فهى طاعة للشرع الذى رضيه لنفسه ، والنظام الذى يرى فيه مصلحته ومصلحة الشريعة قبل ذلك ، لا تقديساً لسلطة ذاتية لهم ، ولا ذلاً لهم واستخذاء لأشخاصهم ، فإن استقاموا على الشريعة أعانهم ، وإن زاغوا عنها استعان بالأمة فقوّمهم(٥١) .

لقد اختار الله الإنسان ليعمر هذا الكوكب الذى نعيش على ظهره ونضرب فى مناكبه ، وما كان له وهو عانٍ مُوثَق ذليل أن يجد لمهمته سبيلا .. ولو أنه قدر لنا أن نرى الأرض قبل أن يفد الإنسان إليها ، وكيف أحالها من عماء موحش إلى تحفة تزدان بآثار عقله وما عملت يداه ، إذن لآمنّا فى بداهة وتسليم بأنه قبس من الإله(٥٢) .

ولقد اختاره أيضاً ليكون خليفته فى الأرض ومنفذاً لمشيئته عليها ، وأعلن ذلك فى كتابه الكريم حين قال سبحانه : ﴿ **إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً ..** ﴾. [سورة البقرة : ٣٠] ومادام ذلك كذلك ، فلابد أن يتاح لهذا الإنسان من فرص الكرامة والعزة والسيادة ، ما يجعله أهلاً لتمثيل إله اتصف بالعزة والكبرياء والسيادة(٥٣) .

كذلك فمن أعظم الآفات العاصفة بالحرية ، استعباد المرء لنفسه بأن ينساق وراء شهواته فلا يستطيع عنها حولا ، فإذا أصبح المرء عبداً لنفسه – نعنى لأهوائه

ونزواته وشهواته ورغباته ــ سهل عليه بعد ذلك أن يصبح عبداً لغيره من الناس والأشياء . وهنا نتساءل : ما العلة التى تجعل الإنسان عبداً وتباعد بينه وبين الحرية أشواطاً واسعة[٥٤]؟

الجواب : عن ذلك يكمن فى القيم :

ذلك أن كل واحد منا يعيش فى عالم يتصل فيه بأمور شتى : فله علاقات مع أهله وإخوانه من صداقات ومعاملات ، وله علاقات مع الأشياء المختلفة ، كالمال والسلع والأدوات التى يستخدمها فى ملبسه ومسكنه ومأكله وغير ذلك . أضف إلى ذلك أنه يتصل بعالم من الأفكار المعنوية والروحية .

وليست الأشخاص والأشياء والمعانى فى مرتبة واحدة من ناحية قيمتها بالنسبة للفرد الواحد ، ولا هى واحدة من جهة منزلتها بالنسبة للفرد نفسه طوال مراحل نموه .

ولعل هذا ما دفع الصوفية إلى القول : « الحرية ألا يكون العبد تحت رق المخلوقات ، ولا يجرى عليه سلطان المكوّنات ، وعلامة صحته سقوط التَّمييز عن قلبه بين الأشياء فتتساوى عنده أخطار الأعراض »[٥٥] .

ومن هنا يصبح على المدارس الإسلامية ألا تدخر وسعاً فى سبيل جعل نظامها والعلاقات التى تسودها ، والأساليب القائمة فى عملها حرباً عواناً على التبعية فى أشكالها المختلفة ، وربما يساعدها فى ذلك ، أن تميز بين الأشكال التالية من العلاقات[٥٦] .

١ – علاقة بين الإنسان والإنسان ، يكون فيها أحدهما تابعاً والآخر متبوعاً . والمتبوع هو الذى يملك القوة حين تكون بغير حق ، ويملك من أسباب القوة كثرة الأموال ، وكثرة الأولاد ، وكثرة الأتباع . ومن هنا يكون المتبوعون سادة ، ويكونون دائماً من الأغنياء الأقوياء المستكبرين .

والتابع فى هذه العلاقة الاجتماعية هو المستضعف الذى كتب عليه النظام الاجتماعى القائم على غير العدل –: أن يسمع وأن يطيع .

٢ – علاقة بين الشيطان والإنسان ، الشيطان الذى يوسوس للإنسان ويوقعه فى شر الأعمال ، والإنسان الذى يستجيب للشيطان على الرغم من معرفته بالعداوة المشهورة بين الشيطان والإنسان .

٣ – العلاقة بين الإنسان والآلهة التى يعبدها من دون الله ، تلك الآلهة التى تعجز عن أن تهديه إلى الحق ، أو تأخذ بيده إلى حيث الخير ، والتى تكون عبادته لها قائمة على الظن والوهم والخيال .

٤ – العلاقة بين الإنسان والله ، وهى العلاقة التى تقوم على بعثة الله الأنبياء المرسلين لتعليم الناس الكتاب والحكمة ،

وإخراج الناس من الظلمات إلى النور ، وهداية الناس إلى الحق وإلى الطريق المستقيم .

فالأنواع الثلاثة الأولى هى التى يجب أن تحاربها المدرسة الإسلامية لأن التلاميذ الذين لا تحميهم التربية منها ينشأون ظالمين لأنفسهم من حيث إن هذه التربية لم تحفظ لهم العزة والكرامة .

لكن النوع الرابع هو الذى يجب أن ترتكز عليه المدرسة ؛ لأنه هو النوع الذى يستمسك به القرآن الكريم[٥٧] .

ومن الخطأ أن تعتمد المدرسة الإسلامية ذات الوعى الصحيح ، فى عملية التحرير على أسلوب الشعارات ، ومن الخطأ أن تحشو عقول التلاميذ باعتقادات فى الحرية مؤملة أن تكسب بذلك ثقتهم وتحررهم ، فالطريقة الصحيحة للتعامل مع التلاميذ الذين نريد أن نربيهم أحراراً هى طريقة الحوار والمشاركة ، بحيث يمارسون دورهم كرجال وليس من خلال واقعهم كأشياء ، إذ لابد لهؤلاء أن يمتلكوا القدرة على نقد الواقع الذى يعيشون فيه ، والشعارات وحدها لا يمكن أن تكفى لذلك ، بل الممارسة .

٣ – إتمام مكارم الأخلاق :

فلقد حدد رسول الإسلام الغاية الأولى من بعثته ، والمنهاج المبين فى دعوته بقوله : « إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق » كما رواه مالك . فكأن الرسالة التى خطت مجراها فى تاريخ الحياة وبذل صاحبها جهداً كبيراً فى مد شعاعها وجمع الناس حولها ، لا تنشد أكثر من تدعيم فضائلهم وإنارة آفاق الكمال أمام أعينهم حتى يسعوا إليه على بصيرة[٥٨] .

والعبادات التى شرعت فى الإسلام واعتبرت أركاناً فى الإيمان به ليست طقوساً مبهمة من النوع الذى يربط الإنسان بالغيوب المجهولة ، ويكلفه بأداء أعمال غامضة وحركات لا معنى لها ، كلا فالفرائض التى ألزم الإسلام بها كل منتسب إليه هى تمارين متكررة لتعويد المرء أن يحيا بأخلاق صحيحة ، وأن يظل مستمسكاً بهذه الأخلاق ، مهما تغيرت أمامه الظروف . إنها أشبه بالتمارين الرياضية التى يقبل الإنسان عليها بشغف ملتمساً من المداومة عليها عافية البدن وسلامة الحياة .

فالصلاة الواجبة عندما أمر الله بها أبان الحكمة من إقامتها ، فقال : ﴿ **وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ** ﴾[٥٩] .

والزكاة المفروضة ليست ضريبة تؤخذ من الجيوب ، بل هى – أولاً – غرس لمشاعر الحنان والرأفة ، وتوطيد لعلاقات التعارف والألفة بين شتى الطبقات ، وقد نص القرآن على الغاية من إخراج الزكاة بقوله : ﴿ **خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً**

تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا ﴾[٦٠] . فتنظيف النفس من أدران النقص ، والتسامى بالمجتمع إلى مستوى أنبل هو الحكمة الأولى[٦١] .

ومن أجل ذلك يقول ابن عبد ربه فى كتابه (العقد الفريد) بأن الله نظم للرسول صلى الله عليه وسلم الأخلاق فى ثلاث كلمات ، فقال : **﴿ خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ ﴾** . ففى أخذه بالعفو صلة من قطعه وصفح عمن ظلمه . وفى الأمر بالمعروف تقوى الله (وهى منبع كل خير) وغض الطرف عن المحارم وصون اللسان عن الكذب . وفى الإعراض عن الجاهلين تنزيه النفس عن مماراة السفيه ومنازعة اللجوج .

وقد أخذ النبى صلى الله عليه وسلم بهذه الآداب فكان مثالاً أعلى لها ، وعمل على أن تكون آداب أمته وأخلاقها التى تعتبر شريعة لها فى سلوكها أفراداً وجماعات ، ولهذا كان من حديثه الذى ورد عنه صلى الله عليه وسلم أنه قال : « أوصانى ربى بتسع أوصيكم بها : أوصانى بالإخلاص فى السر والعلانية ، والعدل فى الرضا والغضب ، والقصد فى الغنى والفقر ، وأن أعفو عمن ظلمنى ، وأعطى من حرمنى ، وأصل من قطعنى ، وأن يكون صمتى فكرا ، ونطقى ذكرا ، ونظرى عبرا »[٦٢]

و« التقوى » هى المركز الذى تلتف الفضائل حوله ، ويرنو إليه كل فرد برغبة وبرهبة ، ويدور فى محيطه ، سواء أحقق له نفعاً عاجلاً أم لم يحقق ، بل إنه يدور من حوله منجذباً إليه وإنِ كان فى دورانه ضرر محقق يمسه فى نفسه أو فى ماله أو فى رغبة من رغباته[٦٣] .

وللقانون الأخلاق فى الإسلام سماته التى تميزه عن غيره فى الفلسفات والأديان الأخرى ، وأول هذه السمات هى سمة (الثبات) ، وقد جاءت هذه السمة من المصدر الذى يستمد منه القانون ، هذا المصدر هو مجموعة القيم الروحية والدينية التى ترتبط بالدين ، ومن هنا كان ثباتها بثبات ذلك الدين عبر القانون ، تلك القيم التى لم تتغير أصولها بالرغم من تغير العلوم والصناعات ، وتغير العادات والحاجات والأحوال ، بل إن ارتباطها بالدين فى الإسلام قد زادها قوة كما زادها ثباتاً واستقراراً[٦٤] .

أما السمة الثانية فهى (الضرورة) ، وهى ، فيما يذهب دراز ليست ضرورة وجودية بل هى ضرورة مثالية ، ومع ذلك يجب ألا نخلط بينها وبين الضرورة المنطقية ، فكل ما هو ضرورى منطقياً يفرض نفسه على العقل مسلمة من المسلمات ، إذ ليس بوسع المرء ألا يرى ما يراه العقل جلياً ، وكل ما هو ملزم أخلاقياً يفرض نفسه على الإرادة على أنه شىء لم يكن ، ولكن يجب أن يكون ، وهو ينتج

من حكم على قيمة لا من حكم على واقع[٦٥].

والسمة الثالثة هي (الشمول) ، بمعنى شموله جميع البشر[٦٦].

والسمة الرابعة هى أنه قانون عملى ممكن التحقيق ، وبذلك أصبح قانوناً ذا مضمون بعكس ما وصلت إليه المذاهب المثالية فى الأخلاق من قوانين اتسمت بالصورية ، والخلو من أى ضمان لإمكان تنفيذها[٦٧].

أما السمة الخامسة ، فهى التدرج فى تنفيذه ، وذلك إدراكاً وتقديراً من المشرع لطبيعة الإنسان ، وهى لفتة تربوية وضع لها القانون الأخلاقى الإسلامى حساباً دقيقاً ، فقد وضع فى حسابه أن ما هو راسخ فى النفس ليس من السهل إزالته أو تغييره ، وإن كان ذلك ليس مستحيلاً[٦٨].

وبناء على ذلك تتحدد واجبات المدرسة الإسلامية فيما يلى :

ـــ الوعى الأخلاق : فمن شأن المعرفة التى تدرك بها الفضائل والرذائل ، وتعلم بها آثارها المحمودة والمذمومة وثمراتها العاجلة والآجلة ، أن تولد الحافز الذاتى على التطبيق ، لاسيما إذا كان مضمون المعرفة يتعلق بما ينفع الإنسان أو يضره ، كقضايا السلوك الإنسانى[٦٩].

فمعرفة الفضائل الأخلاقية معرفة صحيحة لابد أن تبرز ما فيها من جمال وكمال ، ولابد أن تورث اليقين بفوائدها وثمراتها الطيبات وخيراتها الحسان المادية والمعنوية ، والدنيوية والأخروية ، وذلك يولد فى النفس استحسانها ، ثم الرغبة الصادقة بالتحلى بها ، ومع هذه الرغبة الصادقة تكون النفس طيعة للتخلق بالخلق الكريم المنشود .

ومعرفة الرذائل والنقائص الأخلاقية معرفة صحيحة لابد أن تبرز ما فيها من نقص وقبح ، ولابد أن تورث اليقين بمضارها ونتائجها السيئة ، وذلك يولد فى النفس استقباحها والنفور منها ، ثم الرغبة الصادقة فى اجتنابها ، ومع هذه الرغبة الصادقة تكون النفس طيعة للكف عنها ، والتخلق بالخلق الكريم المضاد لها[٧٠].

ويرتبط بالوعى الأخلاق أن ينبه المربون بهذه المدارس على بعض صور الخلل فى تطبيقنا لبعض القيم الأخلاقية فى حياتنا العملية[٧١]:

أخذنا من الأخلاق جوانبها القريبة ، فقد نفهم الأمانة على أنها الوديعة ، ونرد ما استودعنا الآخرين إياه ، أما أن المنصب أمانة ، لا يجوز إستغلاله لمأرب خاص ، ولا يجوز الإخلال بأعبائه الجسام فهذا شأن آخر !! ويغلب أن يكون طلب المنصب للاستغناء والاستعلاء ، والبحث عن الذات لا البحث عن مصالح الأمة .

والصدق خلق معروف ، ويغلب أن

نصدق فى القول لا فى العمل ، . . دق فى العمل صعب ؛ لأنه إحقاق الحق وإبطال الباطل ، والتزام السنن التى قامت عليها السموات والأرض . وقد يتقاضانا هذا أن ننتخب الأصلح ، ولو كان من غير قرابتنا ، وأن نؤثر بالوظيفة فقيراً ونطرح غنياً .. وهكذا .

ـــ الانتفاع بما لدى الأطفال من ميول وقوى فطرية فى تربيتهم تربية خلقية ، فعندهم ، مثلاً ، ميل لمحاكاة من يتصلون بهم فى أقوالهم وأفعالهم وحركاتهم وسكناتهم ، لهذا كان فلاسفة وعلماء الإسلام يطلبون من مؤدب الأطفال أن يكون متحلياً بالفضيلة ، ومعروفاً بالأخلاق النبيلة ، ومتجنباً للرذيلة ، وفى هذا المعنى قال عتبة بن أبى سفيان مؤدب ولده : « ليكن إصلاحك ابنى إصلاحك لنفسك ، فإن عيونهم معقودة بعينك ، فالحسن عندهم ما استحسنت ، والقبيح ما استقبحت »(٧٢) .

وكان المربون من المسلمين يعلمون أن لدى الطفل ميلاً طبيعياً لحب الثناء والظهور ، فيمدحونه على ما يبدو من قول حسن أو فعل جميل ، ويشجعونه على الاستمرار حتى يحافظ على منزلته لديهم ويجتهد فى إصلاح نفسه دائماً . ولم يكثروا من اللوم والذم والتوبيخ حينما يظهر حبه لنفسه ورغبته الشديدة فى الأكل والشرب والملابس الجميلة ؛ لأن الإكثار من التأنيب يميت قلب الطفل ، وأن حب النفس والنهم من الصفات الممقوتة إذا زادت على حدها بعثت الأثرة فى نفس الطفل ، ولهذا نصحوا المؤدبين بالتقليل من التوبيخ واللوم ، واستعمال الحكمة فى معاملته ، فإن كلمة صغيرة من المدح والثناء والتشجيع وحسن الظن تصلحه وتهذبه وتقوم خلقه ؛ لأنه يحب الثناء بفطرته ، ويكره اللوم وتثبيط الهمم وإساءة الظن به(٧٣) .

ـــ التدرج فى البناء التربوى : ذلك أن العملية التربوية ليست عملية تحويل مفاجىء دفعة واحدة أو خلق تام مرة واحدة . إن هذا لم يختره الله لنفسه فى سنة الخلق ، مع أن قدرته جل وعلا أنه إذا أراد شيئاً أن يقول له كن فيكون ، ولكنه تبارك وتعالى اختار لنفسه سنة الإنشاء المتدرج ، ومن صفات الله تعالى أنه رب العالمين ، أى مربى العالمين ، والتربية هى إنشاء متدرج لإبلاغ الشىء إلى مستوى كماله ، فتحتم أن ننهج فيها نفس النهج : التدرج(٧٤) .

ـــ لا يمكننا أن ندعى أن المدرسة الإسلامية وحدها يمكن أن تقوم بتربية الطفل تربية أخلاقية كاملة إذ لابد أن تتحمل المسئولية معها سائر المؤسسات والوسائط الاجتماعية الأخرى مثل الأسرة ووسائل الإعلام ، بل والمناخ الاجتماعى العام .

٤ – التعليم :

ينشأ الإنسان فى هذا الوجود ضعيفاً لا

يقوى على الانفراد بمواجهته إلا بعد زمن ليس بقصير ، وإذا كانت رعاية الحيوان لأفراخه قصيرة ، فرعاية الإنسان لأولاده طويلة تمتد إلى خمسة عشر عاماً ، بينما الحيوان لا تمتد رعايته لأفراخه لأكثر من بضعة أسابيع أو أشهر على الأكثر ، وما أحكم قوله سبحانه فى الدلالة على هذه الحقيقة فى قوله : ﴿ **وَخُلِقَ الْإِنسَانُ ضَعِيفًا** ﴾ . ولهذا الضعف الذى صاحب ابن الإنسان من ولادته ، نظمت عليه ولاية حتى يستوى شاباً قوياً ، يعتمد على نفسه ، ونظم الإسلام رعاية ذلك الضعيف حتى يقوى المولود ويزول ضعفه ويستقل بنفسه ، ولا شك أن ذلك يختلف باختلاف الأزمان ، فكلما تعقدت أساليب الحياة ، كان الضعف لا يزول إلا بكثرة الدربة على الحياة(٧٥) .

وقد وجدت على الإنسان منذ ولادته ثلاث ولايات :

أولها : ولاية التربية الأولى ، وهى التربية التى تقوم على شئونه منذ نزوله من بطن أمه ، وهى الحضانة .

والولاية الثانية : هى الولاية على المال .

والولاية الثالثة : الولاية على النفس .

وللولاية على النفس عملان : أولهما – القيام على شؤون الإنسان فى حال طفولته حيث يكون ضعيفاً . والثانى ، ولاية التزويج . ويهمنا من الأولى ما يؤكده الفقه الإسلامى من أن ولاية الحفظ تتناول ثلاثة أعمال : أولها : ولاية التعليم والتأديب والتهذيب ، والثانية حفظ نفسه ، والثالثة : منعه من الاعتداء على الآخرين(٧٦) .

فمن الواضح هنا أن (التعليم) واجب شرعى تنفيذاً لمهمة الولاية على النفس ؛ فالفترة الأولى من حياة الطفل تستلزم رعاية جسمية ، فإذا بلغ القدرة على الإدراك والتمييز ، فمن الواجب تعليمه .

وقد وردت آيات من القرآن فيها إسناد التعليم إلى الرسول صلى الله عليه وسلم ليبين الله لنا أن التعليم أول مهمة أوكلها الله إلى أنبيائه ، فقد ورد ذلك فى دعاء إبراهيم لذريته : ﴿ **رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ** ﴾(٧٧) . ووصف الله رسوله بذلك فقال : ﴿ **لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولاً مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِى ضَلَالٍ مُبِينٍ** ﴾(٧٨) . وقال تعالى مخاطباً عباده المؤمنين : ﴿ **كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولاً مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ** ﴾(٧٩) .

وقد شعر رسول الله صلى الله عليه وسلم بعظم رسالته ومهمته التعليمية ، فأشهد المسلمين فى حجة الوداع على أنه

بلغهم والتبليغ أهم مراحل التعليم وأشهد ربه على ذلك : « اللهم هل بلغت اللهم فاشهد »(٨٠)

ولقد شاعت أقوال عدة على أقلام علماء المسلمين فى مجال الحديث عن العلم الذى ينبغى على الأمة الإسلامية أن تعلمه أبناءها بحيث تمت التفرقة بين ما هو فرض عين وما هو فرض كفاية ، بيد أن سوء عرض هذه القضية فى مجال التربية والتعليم جعل المسلمين يتصرفون بطيش فى أمور تمس حياتهم وبقاءهم وقد تعلى رايتهم أو تنكسها(٨١) .

والواجبات الكفائية تتطلب من الدولة أمرين ينبعان جميعاً من تكليفها ابتداء باختيار من يحمل أعباء هذه الواجبات ويستطيع أداءها .

الأول : الاطمئنان إلى أن هذه الواجبات وجدت العدد الكافى من الاختصاصيين للنهوض بها ، فإذا كانت الأمة تحتاج إلى ألف معلم مثلاً ولم يتوفر إلا خمسمائة ، اهتمت باستكمال العدد الذى يضمن قيام العمل التعليمى ، ولا يجوز أن تتغاضى عن هذا النقصان .

الثانى : أن تتابع بوسائلها الكثيرة حسن الأداء ودقة الوفاء حتى تقوم المصلحة العامة على دعائم ثابتة .

إن الأمة العاجزة عن استخراج بركات الله من الأرض التى سخرها الله للإنسان ، لن تؤدى رسالة الله ، والأمة العاجزة عن تجنيد مواهب المسلمين لإعزاز المسلمين أمة تلقى بأيديها إلى التهلكة .

إن فرض الكفاية يأخذ هذه التسمية قبل أن يختار الشخص المناسب ويتحدد الجهد المطلوب ، أما بعد الاختيار والتحديد فإنه يتحول إلى فرض عين ، وعلى من كلف به أن يستفرغ الوسع لإتمامه(٨٢) .

وتوضيحاً لذلك ، يشير الغزالى إلى أن الصلاة – مثلاً – فرض عين لأن كل إنسان يستطيع الصلاة ، أما التدريس – مثلاً – فهو من فروض الكفاية ، إذ ليس فى مقدور كل إنسان أن يكون معلماً . فإذا رشح امرؤ كى يكون معلماً وعين مدرساً ، فإن قيامه بأعباء وظيفته هذه أصبح فرض عين ، التراخى والتفريط فيها اعتداء على الدين(٨٣) !!

والعلم الذى يشيد القرآن به ويدعو إليه ، ويفترض أن تسعى المدرسة الإسلامية إلى تعليمه لأبناء المسلمين هو العلم بمفهومه الشامل الذى ينتظم كل ما يتصل بالحياة ، ولا يقتصر على علم الشريعة أو العلم الدينى كما يتبادر إلى بعض الأذهان ، أو ماذاع فى عهود التخلف عن القرآن ، فقد دعا إلى النظر فى ظواهر الوجود ومظاهر الحياة ، كما دعا إلى دراسة الكائن البشرى ، فقال : ﴿ وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِلْمُوقِنِينَ وَفِي

أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴾[٨٤] .

ووجه إلى علم النبات والجماد والحيوان والأجناس : ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُخْتَلِفاً أَلْوَانُهَا وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ ﴾[٨٥] .

وجعل من الكون كتاباً للمعرفة ، ووجه القلوب والعقول والأبصار إلى بدائع صنع الله فيه ، ودعا إلى التفكر فى آياته ، واستكناه أسراره ، وفهم نظمه ونواميسه ، ففتح بهذا العرض والتوجيه باب العلم وحرر العقول والتفكير من أسر الجمود والجهل ، وأغرى بالبحث والدراسة والعلم[٨٦] .

وعلى هذا يصبح العلم الذى ينبغى على المدرسة أن تعلمه هو كما يؤكد العقاد بحق : « جملة المعارف التى يدركها الإنسان بالنظر فى ملكوت السموات والأرض وما خلق من شىء .. ويشمل الخلق هنا كل موجود فى هذا الكون ذى حياة أو غير ذى حياة »[٨٧] .

وإذا كان التعليم الإسلامى ينبغى إذن أن يتسع ليشمل ما نطلق عليه (العلوم الطبيعية) ، فإن المدرسة الإسلامية تحتاج لتعليمه أبناءنا[٨٨] :

ـ أن تكون (هذه العلوم) سلم الوصول إلى بناء العقيدة .
ـ أن تكون السبيل لتوطيد خلافة الإنسان فى الأرض .
ـ إقامة بناء إسلامى للعلوم الطبيعية .
ـ السعى إلى تصحيح الفكرة عن هذه العلوم ودورها وعن الحياة وحقيقتها لدى أمم العالم .

إن الرسول صلى الله عليه وسلم كان كثيراً ما يتعوذ من علم لا ينفع ، ثم يلقى على عاتق المدرسة الإسلامية مسئولية التدقيق إلى أقصى حد فى اختيارها للمقررات المختلفة ، ومقياس النفع هنا ليس ذلك المعيار الفردى الذى نراه فى الفلسفة البرجماتية وخاصة عند وليم جيمس وإنما هو مجموع الأمة وإقامة أمر الدين ، ومصلحة الأمة وقيام أمر الدين أمران لا ينفصلان .

إن طبيعة الإسلام تفرض على الأمة التى تعتنقه أن تكون أمة متعلمة ترتفع فيها نسبة المثقفين وتهبط أو تنعدم نسبة الجاهلين و(تكثير) المدارس الإسلامية و(تجويد) التعليم فيها طريق أساسى لهذا ، ذلك أن حقائق هذا الدين ـ من أصول وفروع ـ ليست طقوساً تنقل بالوراثة ، أو تعاويذ تشيع بالإيحاء وتنتشر بالإيهام ، كلا ؛ إنها حقائق تستخرج من كتاب حكيم ، ومن سنة واعية وسبيل استخراجها لا يتوقف على القراءة المجردة ، بل لابد من أمة تتوفر فيها الأفهام الذكية والأساليب العالية

والآداب الكريمة . ولا شك أن مدارسة مناهج الإسلام تخلق فى أى أمة تُعْنَى بها جواً من الفقه التشريعى القائم على الأوامر والنواهى – أى بالحقوق والواجبات – وجواً من الآداب الاجتماعية الدقيقة المتعلقة بقاعدة الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر ، وجواً من البحث الصحيح والاجتهاد المخلص لمد رُواق الإسلام على ما تفد به العصور من أقضية شتى وشؤون متجددة[٨٩] .

إن التعلم والتعليم روح الإسلام ؛ لا بقاء لجوهره ولا كفالة لمستقبله إلا بهما ، والناس فى نظر الإسلام أحد رجلين : إما متعلم يطلب الرشد ، وإما عالم يطلب المزيد ، وليس بعد ذلك من يؤبه له . قال صلى الله عليه وسلم : « العالم والمتعلم شريكان فى الخير ، ولا خير فى سائر الناس »[٩٠] .

٥ – التعقيـــل :

ونبادر فى البداية إلى التنبيه إلى إننا لا نقصد بهذا ، الوقوف عند حد ما يشيع فى الكتابات التربوية فى معنى (التربية العقلية) عندما يقصد بها تزويد التلميذ بكم من المعارف والمعلومات ، وإنما نقصد بها – بالإضافة إلى ذلك – وجوب أن تعمل المدرسة الإسلامية على تعويد تلاميذها أن ينهجوا فى سلوكهم الفكرى والتطبيقى نهجاً عقلياً ، على ألا يقتصر جهد (التعقيل) على التلاميذ وحدهم ، وإنما تمتد مظلته لتشمل العمل التعليمى كله تدريساً وإدارة وتنظمياً وإلا فإنه لن يؤتى أكله مع التلاميذ إذا اقتصر على العملية التدريسية فقط .

وأما التحديد الذى نريد أن نحدد به معنى (العقل) ، حين نستخدم هذه الكلمة فى هذا السياق ، فهو الحركة التى انتقل بها من شاهد إلى مشهود عليه ، ومن دليل إلى مدلول عليه ، ومن مقدمة إلى نتيجة تترتب عليها ، من وسيلة إلى غاية تؤدى إليها تلك الوسيلة[٩١] . وأهم كلمة فى هذا التحديد هى كلمة (حركة) فإذا لم يكن انتقال من خطوة إلى خطوة تتبعها فلا عقل ، إذا أدركت شيئاً دون أن تنتقل من هذه الحالة الإدراكية إلى حالة تليها ، فلا عقل ، فإذا حملق التلميذ فى كتاب فلم ير منه إلا أنه صفحات مليئة بالصور والكلمات ، فلا عقل ، وإنما يكون العقل إذا انتقل من رؤية هذه الصفحات الممتلئة صوراً وكلاماً إلى العلم بأنها تحمل إليه (معلومات) تعينه على حسن الاتصال بالعالم الذى يحيط به . وإذا جاء أحد تلميذاً بنبأ فصدقه إيماناً ووقف منه عند هذا الحد ، فلا عقل ، وإنما يكون العقل حين ينتقل من ذلك المسموع إلى ما يؤيده أو ينفيه ، « فالعقل انتقالة دائماً من عبارة لفظية إلى عبارة تلزم عنها ، إذا ما كنا فى مجال (نستنبط) فيه حكماً من حكم ، أو هو انتقالة من شاهد محسوس إلى واقعة

تترتب عليه وتتبعه ، إذا ما كنا فى مجال (نستقرىء) فيه حكماً من مشاهدات »[٩٢] .

وقد أشار أديبنا العظيم (الجاحظ) إلى هذا المعنى فى قوله عن (الحكيم) إنه من يحسن الخطو إلى الهدف الذى يبتغيه « وأن يبين أسباب الأمور ويمهد لعواقبها ، فإنما حمدت العلماء بحسن التثبت فى أوائل الأمور واستشفافهم بعقولهم ما تجىء به العواقب فيعلمون عند استقبالها ما تئول به الحالات فى استدبارها ، وبقدر تفاوتهم فى ذلك تستبين فضائلهم . فأما معرفة الأمور عند تَكَشُّفها وما يظهر من خفياتها فذاك أمر يتعادل فيه الفاضل والمفضول ، والعالمون والجاهلون »[٩٣] .

ولكن من المهم لإدراك الموضع الصحيح لكل من الوحى والعقل فى كيان الشخصية المسلمة والفكر الإسلامى ووعى الإنسان المسلم أن ندرك الإدراك الصحيح علاقة كل واحد منهما بالآخر حتى نحقق شروط التكامل ولا نقع فى الخطأ ودون قصد فى وجوه وهمية من ألوان التناقض والتعارض بين الوحى والعقل[٩٤] .

فالعقل الإنسانى رغم كل مكانته وإمكاناته فى حياة البشر يظل محدوداً جزئياً يعتمد على الاستقراء وتراكمات المعرفة والخبرة لإدراك مسيرته وسبل أدائه . وجاء الوحى على أيدى المعصومين الصادقين من الأنبياء والرسل ليمد العقل الإنسانى بالمدركات الكلية فى علاقات الكون وموضع الإنسان منها ومهمة وجوده تجاهها وقواعد الإنسانية والاجتماعية اللازمة لترشيد سعيه وتحقيق غاية وجوده .

والعقل سيظل رشيداً فى أدائه مادام يسعى بالعمل والإصلاح ضمن توجيهات الوحى وإرشاداته فى معنى العلاقات وغاية الوجود « وما ضل المسلمون وانحرفوا إلا حين استخدموا العقل فى غير موضعه وأخذوا بالظن والتخمين الباطل فى أمور الإلهيات وقضايا كليات القضاء والقدر متأثرين بإطار فكرى إغريقى ليس له مرشد ولا ضابط ولا موجه من معرفة الوحى القطعية الكلية[٩٥] .

ولم يترك الإسلام العقل ليسير من غير توجيه ؛ لأن الدروب متعددة ، والمسالك متشعبة ، بل رسم له منهجاً يترقى من خلاله على أصول التفكير السليم . وقد كثرت فى القرآن الكريم الآيات التى تدعو الإنسان إلى التفكير فى هذا الكون بما حوى من مظاهر مختلفة لينطلق العقل إلى آفاق رحبة فسيحة ، فيقر بصانع هذا الكون ومبدعه من أجل أن تستقر العقيدة وتضرب جذورها فى القلب[٩٦] .

وإذا كان الإسلام قد وضع يد الإنسان على أزرار الكون ليلمس بعقله العبرة والعظة من وراء هذه المظاهر الكونية ، فإن

عقل الإنسان لو تجاوز حدوده لأدى ذلك إلى التفكير المضطرب . وقد ربى الإسلام العقل على هذا المعنى ففصل فى كثير من القضايا بين الأسباب والمسببات ، والمقدمات والنتائج ، والعلة والمعلول ، وهى مجالات لا يستطيع العقل إلا أن يعيش فى مجالها ، فمنها يستمد تفكيره ، وعليه يبنى نتائجه ، وكانت تربية الإسلام للعقل فى هذا المجال إعلاماً له بأن الله الذى جعل لكل شيء سببا قدرتُه تعالى لا تحد ، يستطيع أن يفصل بين المقدمة والنتيجة ، ويقطع العلاقة بين السبب والمسبب ، والعلة والمعلول[٩٧] .

والاقتناع هو الهدف من كل العمليات التى كان يقوم بها القرآن الكريم فى عقول الناس وقلوبهم الاقتناع الذى يؤكد الجديد الصالح فى العقول والقلوب ، ويهزم القديم الطالح فى أنفس الناس . وإنه من هنا اعتمد القرآن الكريم فى عملية الاقتناع على أسلوبى الجدل والحوار[٩٨] ، وليس على القسر والإكراه : تجيء بهما القوة ، أو الإلجاء : تأتى به المعجزات ، يقول تعالى : ﴿ **لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَن يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِن بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَىٰ لَا انفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ** ﴾[٩٩] . وقال : ﴿ **وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَآمَنَ مَن فِي الْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ** ﴾[١٠٠] .

ومن هنا فقد أقر الإسلام للإنسان حق السؤال حين تعوزه طمأنينة القلب ، كما نرى فى صريح آياته المحكمة : ﴿ **وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَىٰ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي** ﴾[١٠١] .

والفكرة الشائعة أن مثل هذا السؤال ، إذا جاز فى القضايا الفكرية والعلمية ، فليس بجائز فى المقررات الدينية التى تقتضى التسليم المطلق . بل إن فينا من يتصورون أن مجرد مناقشة المتدين لأحد ممن يتكلمون باسم الإسلام ، جرأة وضلال ، لكن فينا كتاب الله نتدبر آياته المحكمة فى إبراهيم عليه السلام ، فنراه وهو المصطفى للنبوة قد أعوزته طمأنينة القلب فى كيفية إحياء الله تعالى للموتى فسأل ربه أن يريه كيف يحيى الموتى ، ولم يغضب سبحانه عليه حين سأل ما سأل[١٠٢] .

وإذا تأملنا واقع مدارسنا حالياً ، فسوف يكشف التحليل الموضوعى لعلاقة المعلم والطالب فيها عن أسلوب التواصل بينهما وهو أسلوب يعتمد على وجود (حاك) يقوم بدوره المعلم و(مستمع) يقوم بدوره الطالب ، وسواء كان الموضوع قيماً عامة أو أبعاداً عقلية مستمدة من الواقع ، فإنه يظل فاقداً للحياة ، وتلك هى إحدى أخطر أبعاد أزمة التعليم[١٠٣] .

إن أهم ما يميز التعليم التلقينى الشائع فى

مدارسنا هي افتقاده للمناقشة والحوار والتشارك المعرفى والعملى ، فالطلاب ينحصر دورهم فى الحفظ والتذكر وإعادة الجمل التى سمعوها دون أن يتعمقوا مضمونها ، وليس من هدف لهذا التعليم التلقينى سوى تعويد الطلاب أسلوب التذكر الميكانيكى لمحتوى الدرس وتحويلهم إلى آنية فارغة يصب فيها المعلم كلماته . ولا شك أن هناك من ينجح بهذه الوسيلة فى أن يصبح جامعاً للمعلومات أو كتالوجاً لها ، ولكن تبقى الحقيقة العارية وهى أن الذى خزن هو عقل الإنسان الذى حرم بهذا الأسلوب غير الموفق فى التعليم من فرص الإبداع والتطوير ، إذ كيف للإنسان أن يمارس وجوده الحق دون أن يتساءل ودون أن يعمل[(١٠٤)] .

ومن هنا يصبح واجباً أساسياً على المدرسة الإسلامية أن توفر من الخبرات والفرص التعليمية التى تمكن الطلاب من حسن استثمار ما وهبهم الله من أدوات المعرفة وسبل التفكير ، فأمامنا القرآن الكريم حيث نجد تنديداً بمن يعطلون تفكيرهم فلا يستجيبوا للحق ، وقد خلق الله لهم عقولاً ولكنهم لم يفكروا بها فى المظاهر التى تدل على قدرة الله وحكمته ، وخلق لهم عيوناً ولكنهم لم ينظروا بها نظرة اعتبار ، وخلق لهم آذاناً ولكنهم لم يستمعوا بها استماع تدبر فيما يتلى عليهم من آيات الله[(١٠٥)] ، هؤلاء كأنهم حرموا فهم القلوب ، وفقدوا إبصار العيون ، وسلبوا استماع الآذان ، فهم كالبهائم ، بل هم أضل ؛ لأن البهائم ترى الطريق السهل فتسلكه ، وترى المنحدر والوعر فتتجنبه ، وتسمع الصيحة فتستجيب لها ، قال تعالى : ﴿ **وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيراً مِنَ الْجِنِّ وَالإِنْسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ** ﴾[(١٠٦)] .

وليست التربية العقلية مرادة فقط فى مجال التدريس والتنظيم والإدارة ، بل إن المدرسة وهى تحرص على أن يقيم الطلاب فيها شعائر الصلاة أن (تعقل) أداءهم ، وهل تكون العبادة الصحيحة إلا عن عقل ووعى وإدراك ، ذلك لأن العبادة التى تؤدى دون تدبر لحكمتها وفهم لغايتها إنما تكون قوالب فارغة من المضمون ، وأشكالاً خالية من المعنى ، وهى بذلك لا تحدث أثرها فى النفوس ، ولا ترقى إلى مقام القبول عند الله[(١٠٧)] .

فالصلاة مثلاً ليس للإنسان منها إلا ما عقل ، فى خشوعه وهو واقف أمام الله عز وجل ، وفى تدبره لما يقرأ من آيات الله ، وفيما تتركه من أثر فى حياة الإنسان وسلوكه .

والمعلومات التى توصلها المدرسة إلى تلاميذها يستحيل أن تتحول إلى طاقة دافعة

بالفعل للعمل إذا لم يكن التلميذ واعياً وفاهماً لها ، فالفهم قاعدة أساسية للتنمية العقلية وكذلك لتيسير السبل لحسن التطبيق والتنفيذ ، يقول عز وجل : ﴿ وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ ﴾[١٠٨]. ففهم الدين بكل مفرداته أمر ضرورى لاتباعه فمن لم يتح له ذلك كيف ينتظر منه أن يطبق الشرع على نفسه وعلى من يدخل تحت رعايته فى البيت والمجتمع ؟ وكيف ينتظر منه أيضاً أن يبلغ الدين لأناس يريدون الوقوف على حقائق ما أنزل الله[١٠٩]؟

وبما أن الإسلام حركة عمل ضخمة تتناول حياة الفرد والجماعة على نطاق واسع شمولى فلابد للمؤمنين بهذا المنهج أن يكونوا على بينة بكل ما يتعلق بخطاهم ضمن تلك الحركة لكى يكونوا منسجمين معها وخشية أن يؤثر أى وقع خطى ناشز فى عموم الحركة فيحد من فاعليتها ويخدش بهاءها .

والمدرسة الإسلامية مطالبة بتعويد طلابها عفة اللسان والقلم فى الحوار ، والحرص على صون الكرامة وتقديم حسن الظن بالنية والقصد ، فما أقبح أن يتنزل المتعلمون فى مثل هذه المدارس إلى جارح اللفظ وسيء العبارة متعللين بأن صدورهم تضيق وأن صبرهم ينفد ، وهم يتحدثون وخاصة فى المجال الدينى[١١٠]. إن ذلك لا يمكن أن يستقيم لمن يقرأ فى صحيح مسلم أنه قيل للنبى صلى الله عليه وسلم : يا رسول الله ، ادع على المشركين . فقال : « إنى لم أبعث لعاناً وإنما بُعثت رحمة » . أو من يقرأ فى صحيح البخارى أنه صلى الله عليه وسلم قال : « سباب المسلم فسوق وقتاله كفر » ، فضلاً عن أن يستقيم شيء من ذلك لمن يقرأ قوله تعالى : ﴿ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ ﴾ . [سورة النحل : ١٢٥].

كذلك من الضرورى أن يعى القائمون على أمر المدرسة الإسلامية أن الإبقاء على الأخطاء لسبب أو لآخر ، وعدم كشفها وتبصير الجيل بها ، ومن ثم معالجتها هو أشبه ما يكون بوجود الألغام الموقوتة التى تزرع فى الجسم الإسلامى ، وقد يكون فتيلها فى يد العدو يفجرها بين حين وآخر لتودى بالعمل الإسلامى كلما حاول النهوض وكاد أن يستوى على عوده ، لذلك فإن فلسفة التبرير وتوقف المناصحة وتعطيل الحوار وعدم دراسة جوانب التقصير لا يقتصر على تكريس هذه الأخطاء ونموها وإنما يؤدى إلى تكرارها ، ولابد أن يدرك المربون الإسلاميون على اختلاف مواقعهم أن الخطورة كل الخطورة فى التستر على الخطأ والقبول بالإبقاء عليه فتنمو العلل فى جسمنا ، وليست الخطورة فى بيانه ومعالجته[١١١]

إننا لا نشك فى إخلاص كثير من الذين يحذرون من عمليات النقد ، وغيرتهم على العمل الإسلامى ، ولكننا نشك فى إدراكهم وصوابهم حيث لا يكفى الإخلاص لبلوغ العمل غايته بل لابد من الإدراك وعمليات التصويب – كأمر مطلوب – لا تقل أهمية عن الإخلاص ، إن لم تكن هى الإخلاص أيضاً . بل لابد منها ليأتى الإخلاص بالثمرة المرجوة بإذن الله .

٦ – التوجيه الاجتماعى :

المدرسة مؤسسة من المؤسسات التى أقامها المجتمع بهدف أن تكون بيئة منتقاة يتلقى فيها أبناؤه الصغار كل ما يعينهم على أن يكونوا أعضاء فاعلين فى الجماعة البشرية الذين هم جزء منها ، وأن يكتسبوا الكفاءة الشخصية التى تجعل منهم ذوى شخصية تتميز بالسواء والتكامل والمدرسة بهذا الاعتبار لابد أن تكون على درجة عالية من الحساسية الاجتماعية تتأثر بما يوجد فى المجتمع من مشكلات ، ووجهات نظر وتيارات ، وتتطلع إلى ما يرنو إليه من آمال وطموحات .

ومن هنا فإن حسن قيام المدرسة الإسلامية بدورها المنوط بها من الناحية الاجتماعية يستلزم (مناخاً) مجتمعياً يعينها على هذا .

ولقد شاع فى السنوات الأخيرة استخدام مصطلح (المجتمع المتعلم المعلم) على أساس أن المجتمع عندما تزدهر ثقافته وتثرى حضارته ، ويقوى إيمانه وترسخ دعائمه ، ويرتفع مستوى التعليم فيه وتنمحى الأمية منه أو تخف حدتها –: يصبح أخطر معلم على أى مستوى .

ومع وعينا الكامل بأن لكل عصر قواعده وقوانينه وظروفه مما يوجب الحرص فى استخدام مصطلحات الربع الأخير من القرن العشرين تفسيراً لأحداث وقعت فى العالم العربى والإسلامى منذ قرون عديدة ، إلا إننا فى الوقت نفسه نشعر بقدر غير قليل من حرية الحركة عندما نكون بإزاء قاعدة تاريخية عامة ليست خاصة ببقعة دون غيرها ، وليست خاصة بفترة زمنية دون غيرها ، فإذا كان مصطلح المجتمع المتعلم المعلم مصطلحاً جديداً ، إلا أن جدته تنحصر فى صياغته اللفظية ، أما مضمونه فإنه تعبير عن قاعدة تاريخية يستطيع أن يقف عليها كل دارس للتاريخ البشرى فى أى زمان وفى أى مكان(١١٢) .

وهنا نجد فى كلمات ابن خلدون تعبيراً علميًا صريحًا دقيقًا عن ذلك فيقول : « إن رسوخ الصنائع فى الأمصار ، إنما هو برسوخ الحضارة وطول أمدها » ، فالصنائع جهد بشرى يتشخص فى أعمال وفنون ومنتجات لا يصل إليها الإنسان بالفطرة ولا بطريقة آلية ، وإنما بخطوات قد تقصر وقد تطول حسب مقتضى الحال ، يقف فيها على معلومات ومعارف

وحقائق، ويتدرب فيها على مهارات وأعمال وينضج عنها وجدانه بميول وقيم واتجاهات، وهذا وذاك مما نسميه بالتربية بأشمل معانيها وأدقها وأكثرها إحاطة بما هو مراد ومأمول فى عملية بناء الإنسان.

ومن ثم فإن ما تصل إليه هذه الصنائع من ازدهار وتأصل، فإنما يكون ذلك نتيجة طبيعية لما تكون عليه حضارة المجتمع من ازدهار وانتشار ونتيجة لما تحققه من إنجازات وما تتركه من علامات على مسيرة البشرية عبر التاريخ، ولهذا نجد فى الأمصار التى استبحرت فى الحضارة لما تراجع عمرانها وتناقص، بقيت فيها آثار من هذه الصنائع ليست فى غيرها من الأمصار المستحدثة العمران، ولو بلغت مبالغها فى الوفور والكثرة وما ذاك إلا لأن أحوال تلك القديمة العمران مستحكمة راسخة بطول الأحقاب وتداول الأحوال وتكررها، وهذه لم تبلغ الغاية بعد[١١٣].

من أجل هذا حرص الإسلام على أن يوفر للمجتمع المنشود من المقومات والأسس والمبادىء ما يجعله (رحماً) صحياً لتنشئة الأجيال الصغيرة منها والكبيرة مما يجعل من الضرورى بالنسبة للمدرسة الإسلامية أن تتوجه بطلابها نفس هذه الوجهة حتى يتم التنافس والتناغم بين الاثنين.

ولعل أبرز الأسس والمقومات التى قام عليها المجتمع الإسلامى هى قيامه على (العقيدة) وكان من نتائج هذا النهج أن أصبح المجتمع المسلم مجتمعاً مفتوحاً لجميع الأجناس والأقوام والألوان واللغات بلا عائق من هذه العوائق السخيفة، وإن صبت فى بوتقة المجتمع الإسلامى خصائص الأجناس البشرية وكفاياتها، وانصهرت فى هذه البوتقة وتمازجت، وأنشأت مركباً عضوياً فائقاً فى فترة تعد نسبياً قصيرة، وصنعت هذه الكتلة العجيبة المتجانسة المتناسقة حضارة رائعة ضخمة تحوى خلاصة الطاقة البشرية فى زمانها مجتمعة، على بعد المسافات وبطء الاتصال فى ذلك الزمان[١١٤].

والدارس الواعى للعقيدة الإسلامية يستطيع أن يدرج بكل وضوح أن الإسلام فى أصول العقيدة وفروض العبادات وأحكام المعاملات، وكل التوجيهات لسلوك الإنسان، إنما ينظر إليه من حيث هو اجتماعى بطبعه، وليست نظرته فردية متوحشة[١١٥].

إن وحدة الجماعة تأخذ فى الإسلام حرمة دينية، من وصفها القرآنى بأنها اعتصام بحبل الله، يمن على الأمة بما ألف بين قلوب أبنائها بالعقيدة الواحدة ﴿ **وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعاً وَلَا تَفَرَّقُوا وَاذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنْتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُمْ بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا** ﴾[١١٦].

وإذا كان الإسلام يعتبر جميع المنتمين إليه (إخوة) ، فإن هذه الأخوة تقتضى تكاتفاً وتعاوناً وتضامناً مما اصطلح عليه فى الأدبيات الإسلامية باسم (التكافل الاجتماعى) ، والتكافل هو التعاون على البر والتقوى لا على الإثم والعدوان ، وهو لا يستهدف رضوان الله فقط ، وإنما يستهدف كذلك إيجاد نوع من التوازن بين مختلف وحدات المجتمع الإسلامى وذلك من خلال ضمان إشباع مختلف الحاجات المجتمعية وخاصة بالنسبة للفئات التى تعجز عن تحقيق ذلك الإشباع سواء أكان ذلك العجز راجعاً لسبب أصيل فيها أو لظروف طارئة عليها(١١٧) .

والتكافل الإسلامى ليس قاصراً على صور البر والإحسان وإيتاء المال على حبه ذوى القربى .. الخ وإنما التكافل الإسلامى ممتد العطاء حتى بالدم ، وفى هذا يقول الله تعالى : ﴿ وَمَا لَكُمْ لَا تُقَاتِلُونَ فِى سَبِيلِ اللَّهِ وَالْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ الرِّجَالِ وَالنِّسَاءِ وَالْوِلْدَانِ ﴾(١١٨) .

وتأتى خطة الإسلام فى جعل التكافل واقعاً عملياً يسعد المجتمع ويزيد من طمأنينته عندما يجعل لكل فرد من أفراد المؤمنين حرمة تراعى ويحدد له حقاً يؤدى وفرض عليه واجباً يقوم به إزاء غيره(١١٩) ، يقول عز وجل : ﴿ قُلْ تَعَالَوْا أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ أَلَّا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئاً وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ مِنْ إِمْلَاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ وَلَا تَقْرَبُوا الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِى حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾(١٢٠) .

إنه لمن قصور التفكير التربوى أن تتصور المدرسة الإسلامية حدوداً لمهمتها تقف بها عند أسوارها ، أو تتحدد بمن تضمه جدرانها من تلاميذ ، وإنما هى (مسئولة) – ضمن سائر المؤسسات عن الحركة الكلية للجماعة المسلمة ، وهناك مما لا حصر له من مجالات الخدمة العامة ومن المشكلات الاجتماعية مما يتطلب مساهمة هذه المدارس فى مواجهتها ، وأشهر هذه المشكلات وأضخمها مشكلة الأمية .

ولا تجد فى النظم التى ابتكرها الإنسان لرعاية القوانين والدساتير وتبصير الناس بها حتى لا يقعوا فى المخالفات المتوالية نظاماً يصل إلى فكرة الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر كمبدأ تربوى جاد ، ومدرسة اجتماعية تعليمية تتيح لأكبر قاعدة فى الأمة أن تعرف ما لابد من معرفته ، وهو الحلال والحرام والمكروه ، والسنة والواجب ، والبدعة فى وقت قصير ، وبلا نفقات ، وبطريقة مكررة تضمن التذكر الدائم وتشمل كل البيئات فى المجتمع(١٢١) .

ولا شك فى أن ما يساعد على حسن وكفاءة المدرسة الإسلامية فى القيام بوظيفتها الاجتماعية وعيها بأن عمليات

التعليم والتعلم فى المدرسة عمليات اجتماعية بمعنى أنها تدور فى سياق تفاعل اجتماعى ، وأنها تتضمن دائماً اكتساباً اجتماعياً وأخلاقياً من جانب المشاركين فيها ، وأهمية هذا عندما تعيه المدرسة ، أنها لابد أن تتدخل فى هذا السياق من التفاعل الاجتماعى ولا تتركه لفعله العشوائى[١٢٢] .

ولما كان هذا السياق يتجسد فى جماعات صغيرة فى المدرسة ، فيها يتم التفاعل الاجتماعى ، كانت ضرورة التأكيد على حسن صياغة هذه الجماعات وتوجيهها لتكوّن (جماعات منظمة) . فى هذه الجماعات المنظمة ، توجه أنشطة المشاركة فيها توجيهها الفعال : بالحرية والتلقائية ، بالتيسير والتدريب ، وبالاختبار والاختيار ، بالاتباع والإبداع ، بالتدبر والتفكر .

من الواجب إذن أن تسود روح المشاركة كل الجماعات المنظمة فى المدرسة ، ابتداء بجماعة الفصل الدارسى ، إلى جماعات اللعب ، وجماعات الأنشطة على اختلاف ألوانها ، سواء ما كان منها ذا طابع اجتماعى أو أخلاقى ، أو ذا طابع علمى أو فنى[١٢٣] .

لكن ، ماذا يكون موقف المدارس الإسلامية مما يسمى ويشيع حالياً من (تطرف دينى) بين الشباب المسلم ؟

الحق أن التطرف الدينى أصبح مصطلحاً شائع الاستخدام فى وسائل الإعلام وعلى ألسنة الناس ، وكثيراً ما يستخدم بهدف إيجاد حالة من الرعب والإرهاب الفكرى لشل حركة الدعوة إلى الله . ولا شك عندنا أن الغلو والتطرف أمر مرفوض شرعاً - مهما كانت المبررات والأسباب - وأنه ليس من الإسلام ، فالإسلام دين الوسط والاعتدال ، ولكن لابد من أن تضع مدارسنا أمام أعينها ما يلى[١٢٤] .

- أنها ظاهرة عالمية تشمل العالم الإسلامى كله ، ولا تقتصر على قطر دون قطر ، ومن هنا فإن محاولة تشخيصها وعلاجها على أساس من الظروف المحلية القطرية لابد أن يفضى إلى خطأ فى التشخيص وخلل فى العلاج .

- أنها ظاهرة قديمة موصلة الحلقات وليست ظاهرة حديثة كما يتصور البعض ، فما ظهر دين ولا مذهب ولا قام نظام إلا كان من بين أنصاره متطرفون ومعتدلون ، وإنما موضع الخطورة فى التطرف الدينى أن القاعدة الفكرية والاعتقادية بالغة الاتساع ، وأن التعاطف والتشجيع الذى يلقاه هؤلاء المتطرفون فى بداية نشاطهم باعتبارهم مظهراً حياً من مظاهر (الانبعاث الإسلامى) أو (الصحوة الإسلامية) يحول فى كثير من الأحيان دون رؤية مداخل الشطط ومظاهر العوج

والانحراف فى منهج بعضهم وأفكارهم وأسلوبهم فى الدعوة والعمل .

ـــ أنها ظاهرة مركبة لها أبعادها الفكرية ، ولها ـ فوق ذلك ـ أبعادها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، ومن ثم لا ينبغى أن يكون تشخيصها وعلاجها غير منحصر فى إطار رؤية واحدة مهما بدت لها من أهمية وخطورة .

المشكلة الخطيرة إذن بالنسبة لهذه القضية الآن ، والتى قد تزيد الأمور سوءاً : أننا نحاول معالجة آثار الظاهرة ولا ننظر فى أسبابها ، إلا لمسات خفيفة قد لا تسمن ولا تغنى من جوع ، ولا شك أن تنقية الواقع الثقافى للجيل المسلم وترشيده ، والأخذ بيده لالتزام المقياس الإسلامى فى الحكم على الأشياء ضرورة وعهدة شرعية من العلماء العدول الذين أخبر عنهم الرسول صلى الله عليه وسلم بقوله : « يحمل هذا العلم من كل خلف عدوله ينفون عنه تحريف الغالين » ، وكلمة (العدول) هنا ذات دلالة واضحة ، فالذى يتصدى لعملية مواجهة التطرف والغلو هم العلماء العدول والذين هم موضع ثقة من حيث العلم ومن حيث الغيرة الإسلامية ، والذين لهم من سلوكهم وجهادهم ما يؤهلهم لحمل العلم ونفى الانحراف ، والمتحررون من سيف المعز وذهبه(١٢٥) !!

٧ – المدرسة وعمارة الأرض :

تسلم اقتصاديات التعليم ـ على اختلاف مذاهبها ـ تسليماً كبيراً بأن الإنسان ـ كل إنسان ـ على هذه الأرض (ثروة) و(رأس مال) بغير نظير، وأن كل استثمار فى تنمية هذا الإنسان وتجويد كفاءته وتحسين نوعيته (الثقافية) بالتعليم والتدريب والتغذية والرعاية الصحية والاجتماعية والثقافية والمسكن والملبس الملائمين ، والممارسة الديمقراطية ، وتنشيط البحث العلمى لزيادة التعرف على طبيعته ، هو أفضل استثمار ، بل شرط نجاح أى استثمار آخر زراعياً كان أو صناعياً أو تجارياً فى هذا الوجود .

فما هو الظهير العقيدى الإسلامى الذى تستند إليه المدرسة الإسلامية كى تحسن هذا النوع الفريد من الاستثمار ، ألا وهو استثمار (الإنسان) ؟

وما هو الواجب الذى ينبغى أن يناط بها من أجل الارتفاع بمستوى الثروة البشرية سعياً لتعمير الأرض ، وهى المهمة التى كلف بها الإنسان من قِبل الله عز وجل ..

حين يتأمل المرء فى شأن الأرض يرى فى بعض تأمله أن الله قد استودعها من الخيرات ما هو ضرورى لقيام البدن ووقايته عوادى الحر والبرد ، ولكنه استودعها ـ عدا ذلك ـ من الثروات المعدنية ودقائق القوانين والطاقات ما لا حاجة بالبدن له ،

ويرى تجاه هذا أمراً عجبا : يرى أن الله استودع الإنسان من أسرار المواهب والقدرات ، ما يعتبر مفاتيح لكنوز هذه الثروات ، أو استودعه من المواهب ما يلتئم مع قوانين طبيعة الأرض التئام السالب بالموجب فى تقدير محكم . ولم يكن ذلك رمية من غير رام ، أى لم يكن عملاً جزافاً أصاب الموافقة على غير قصد ، كلا . بل هى الحكمة الإلهية التى جعلت فى الأرض كنوزها وقوانينها ، وجعلت مفاتيح هذه الكنوز فيما أوتى البشر من أسرار المدارك وتقدير هذه المقابلة ، بل الموافقة المحكمة بين هذين الطرفين يوحى - ولابد - بأن مراد الله سبحانه بها هو عمارة الأرض على أوسع وأروع ما تكون العمارة(١٢٦) .

فلو أراد الله سبحانه غير هذه العمارة لما توسع فى خيرات الأرض بأكثر من جعلها منبتاً لأنواع الكلأ ، ولما توسع فى مواهب الإنسان بأكثر من جعله حيواناً يسعى وراء ذلك العشب .

ولو جاءت الأرض على ما هى عليه الآن من تنوع الكنوز وعجائب القوانين ، دون أن يكون للإنسان ما يتجاوب به معها من القدرات والمواهب لبدا كأنه أمر خال من الحكمة ، أو كأن ما فى الأرض خلق لسيد آخر غير هذا الإنسان ، فجاءت هذه المقابلة الدقيقة بين هذين الطرفين آية تتضمن أقطع الدلالات على مشيئة الخالق تعالى فى عمارة الأرض(١٢٧) .

وإذا كان الله عز وجل قد أودع فى الإنسان من المواهب والقدرات ما يستطيع به أن يستغل كل ما أودعه الله هذه الأرض ، بل نقول : الكثير مما فى هذا الكون بعد أن استطاع الإنسان أن يخترق نطاق الأرض ليكشف ويصل إلى كواكب أخرى - فإن هذا الاستغلال لا يمكن أن يتأتى على أحسن وجه بطريقة آلية ، فمثل هذه المواهب والقدرات تحتاج إلى تعليم وتدريب وتهذيب وصقل وتنمية وتنشئة .

لقد أتت الحرب العالمية الثانية ودمرت معظم مصانع أوروبا واليابان وجردتها من كل إمكاناتها المادية ، ومع ذلك فإن نموها الاقتصادى بعد ذلك فاق كل خيال بسبب كفايتها البشرية . وإن أغلب أفريقيا وآسيا غنية بالثروات والمواد الطبيعية ، ولديها كثرة سكانية ، وبعضها - كالدول المنتجة للنفط - لديها فائض اقتصادى ضخم ، ولكنها جميعاً متخلفة اقتصادياً بسبب افتقارها إلى الكفاية البشرية والعمالة المدربة تدريباً رفيعاً(١٢٨) . إن هذا يبين ثقل المسئولية التى تقع على عاتق المدارس الإسلامية بحيث تصبح (مصانع) أو (خطوط إنتاج بشرية) تمد الاقتصاد بطاقاته المحركة وقواه المؤهلة .

إن تنمية الموارد البشرية تعنى تحرير الإنسان مما يعوقه اجتماعياً وثقافياً واقتصادياً بما يمكنه من العمل والمشاركة الفعالة على المستوى الوطنى والعالمى ، وينفرد الإسلام

فى هذا المجال بنظرة أوسع مدى وأرحب نطاقاً فيحرص على أن تكون التنمية البشرية شاملة لكل جوانب الإنسان البدنية والعقلية والروحية ، لذلك يضع الأسس الفعالة لسلامة بدنه من الأسقام والأمراض وتنشيطه بالتربية الرياضية والعمل ، والحفاظ عليه من كل ما يؤذيه أو يوهن قواه أو يعرقل نموه وتزويده بالمعارف والمهارات التى ترفع من كفاءته الحياتية ، فالإسلام يطلق لعقل الإنسان العنان ليفكر ويتعلم ويبحث ويهتدى ويكشف ويخترع ويؤلف ويملأ قلبه بحب الإنسانية والعمل لخير الإنسانية ، وينقى روحه بالعبادات والقيم الفاضلة[129] .

وإذا كان الله عز وجل يقول فى محكم تنزيله : ﴿ قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ لَا شَرِيكَ لَهُ وَبِذَلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ ﴾[140] مما يعنى حث البشر على الخضوع التام لله وتكريس جميع حياتهم وقواهم للعبادة ، فإن مجرى الحياة أو أسلوب الحياة الذى يحوز على قبول الله يعتبر هدفاً يتضمن فى إطار العالم المادى ، ويعنى ذلك أن العالم المادى يعد طريقاً إلى الله وليس انحرافاً عنه طبقاً للإسلام ، وأن أشياء مثل بناء الحياة المادية وتحسينها والتمتع بها تعد فى حد ذاتها وسائل للحصول على المتع التى وهبها لنا الله ، وأن الانعزال عن الحياة والانسحاب منها يعد إثماً أدانه الله فى القرآن وأدانه رسوله فى السنة . وطبقاً لذلك ، نجد أنه بالرغم من أن هدف الحياة هو النجاح فى الآخرة ، فإنه ليس من الممكن تحقيق مثل ذلك النجاح عن طريق تجاهل كل شىء فى الحياة وبمقتضى ذلك ، فإن المبادىء الأخلاقية الخاصة بالاقتصاد الإسلامى ترى فى الثروة وسيلة للإشباع الإنسانى والزيادة من قدرات الإنسان التى تؤدى إلى تحقيق تقرب أفضل إلى الله[131] .

ولما كان الإسلام يفترض أن يكون المسلم عاملاً فى خدمة المجتمع ، فالجميع بهذه الصفة سواء ولذلك كان المبدأ « ألا كسب بلا جهد ولا مال بلا عمل » وكان الربح فى نظر الفقه الإسلامى نوع من نماء المال نتيجة استخدامه فى نشاط استثمارى وهذا النشاط يراعى فيه تقليب رأس المال من حال إلى حال مثل ما يحدث فى التجارة عندما تصبح النقود عروضاً ثم تعود نقوداً أكثر بالربح أو أقل بالخسارة[132] .

إن هذا التقليب للمال والذى يحصل الربح نتيجة له ما هو إلا إظهار للجهد البشرى المرتبط بعمل الإنسان فى المال وذلك لأن هذا المال المكتنز لا يزيد ولولا مخالطة العمل للمال لبقى الدينار بل لنقص بالزكاة ولكن هذا الدينار قد يصبح دنانير إذا أمسكته يد الإنسان الخبير بالبيع والشراء مثلاً .

ولعل أهم الضمانات لتحقيق التنمية واستمرارها ، ما أجمع عليه فقهاء الإسلام من تقديم الضروريات على الحاجيات ، وتقديم الحاجيات على التحسينات ، وهو ما يعبر عنه فى الاصطلاح الحديث بأولويات التنمية . بل إن الضروريات فى الإسلام ليست فى مرتبة واحدة ، فلا يراعى ضرورى إذا كان فى مراعاته إخلال بضرورى أهم منه ، والأمر نفسه بالنسبة للحاجيات والتحسينات(١٣٣) .

وإذا كان تطبيق هذا المبدأ يعنى أن المرافق العامة كتعبيد الطرق وتوفير المياه والكهرباء والهاتف .. الخ . مما اصطلح عليه بالتجهيزات الأساسية مقدمة على إنشاء المصانع ، فإن قيام المدارس الإسلامية بواجب التأهيل الفنى والتربوى للقوى العاملة يصبح ضرورة أساسية لا تقل شأن عن هذه التجهيزات الأساسية .

إن المطلوب من المدرسة الإسلامية أن تصبح « مدرسة منتجة » ، وهذا يعنى أن تذهب إلى ما وراء جدران المدرسة وحدود التعليم لتبصر « مخرجاتها » — وهو المتعلم بعد تخرجه — ماذا أفاد واستفاد من مجتمعه نتيجة ما حصله فى التعليم من قبل ، وتنفذ إلى ما حققه هذا التعليم بالفعل من هدف وما حققه المجتمع بالفعل من هدفه فى التعليم ، وتوازن بين عوائد هذا التعليم وما أنفق عليه من وقت وجهد ومال . وبعبارة أخرى تهتم المدرسة الإسلامية المنتجة « بمصداقية » و« جدوى » تعليمها فى الحياة ، اهتمامها بالجهوذ والنتائج التنظيمية المتعلقة بالمدخلات والوسائل والمنتجات والناتج النهائى داخل جدرانها(١٣٤) .

بهذه الحدود ترى المدرسة الإسلامية المنتجة التعليم (صناعة) « تحويلية » ، مثلها مثل سائر الأنشطة الإنتاجية ، قابلة للكسب والخسارة ، ذات قيمة مضافة « أو قيمة ناقصة » أو بغير قيمة تقريباً ، لا لأنها خير أو شر بذاتها ، أو حتى بمدخلاتها ، ولكن بسبب تنظيمها وإدارتها على نحو يؤدى بها إلى « ناتج نهائى » ومخرج يخدم احتياجات السوق (المجتمع) ومطالبه وينسجم أو لا ينسجم مع مواصفاته المرجوة من ناحية ، وتعلو أو تنقص قيمته (الثقافية) على ما أنفقته عليه هذه الصناعة (أى التعليم) من جهد ووقت ومال من ناحية ثانية .

٨ — الإعداد البدنى :

ويتضمن هذا الإعداد ما اصطلح على تسميته بالتربية الجسمية ، وهى تلك العملية التى يقوم الفرد خلالها بنشاط جسمانى منظم بهدف تنمية قدرات الجسم المختلفة ، وزيادة كفاءته الحركية وما يرتبط بذلك من اكتساب مهارات حركية معينة، واتباع عادات صحية سليمة ، وذلك للتكيف مع متطلبات الحياة فى المجتمع(١٣٥) .

إن هذا الهدف بالذات ، لابد أن يتأكد فى مختلف البرامج والأنشطة التى تقوم بها المدارس الإسلامية لضرورته الدينية الإسلامية والتربوية من جهة وكما سنبين ، من جهة أخرى لأن التربية الإسلامية إذ تعتمد العقيدة الدينية موجهاً ومنطلقاً ، فقد ظن البعض أن ذلك يعنى أن تغرق فى (الروحانيات) ، ويصبح رائدها قهر البدن ، والنظر إليه على أنه مستودع الشرور ؛ لأنه مستودع الشهوات والرغبات البهيمية !!

وربما ساعد على شيوع هذا الوهم ، أن التربية الإسلامية مع ثرائها الواضح فى (النصوص) القرآنية والنبوية على أهمية وضرورة العناية بتربية الجسم ، فإن (واقع) التعليم فى المدارس الإسلامية فى عصورها الماضية يكاد يخلو من برامج وأنشطة فى هذا المجال . بل إن (المسجد) وهو المؤسسة التربوية الأولى فى الإسلام والتى ظلت تنفرد بمهمة التعليم أكثر من قرنين من الزمان قبل أن تظهر المدارس ، لم يكن - بحكم تكوينه ووضعه - يمثل هذا اللون من ألوان التربية .

وإذا كان هذا صحيحاً إلى حد ما ، إلا إننا إذا فهمنا هذه التربية بمعناها الشامل المتكامل فسوف يتأكد لنا أنه ليس صحيحاً تماماً ، فالعناية بصحة الجسم والعادات الصحية السليمة والنظافة وما إلى ذلك ، روعيت كثيراً فى التطبيق التربوى فى معاهد التعليم فى العصور الإسلامية .

إن صحة الأجسام وجمالها ونضرتها من الأمور التى وجه الإسلام إليها عناية فائقة واعتبرها من صميم رسالته ، ولن يكون الشخص راجحاً فى ميزان الإسلام محترم الجانب إلا إذا تعهد جسمه بالتنظيف والتهذيب ، وكان فى مطعمه ومشربه وهيئته الخاصة بعيداً عن الأدران المكدرة والأحوال المنفرة ، وليست صحة البدن وطهارته صلاحاً مادياً فقط ، بل إن أثرها عميق فى تزكية النفس وتمكين الإنسان من النهوض بأعباء الحياة . وما أحوج أعباء الحياة إلى الجسم الجلد والبدن القوى الصبور(١٣٦) .

وكفى لهذا الجسد تشريفاً فى التصور الإسلامى أن خلقه الله سبحانه وتعالى وسواه بيده ، فكما هو معروف ، أن الصنعة تأخذ قدرها وقيمتها من صانعها ، يقول عز من قال : ﴿ **فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ** ﴾(١٣٧) . ويحكى القرآن عن تسوية هذا الجسد فى أكثر من آية ليعطى صورة واضحة لهذا الجسد تتناسب ووظيفة الإنسان فى الحياة على هذه الأرض بين المخلوقات الأخرى التى سخرها الله له(١٣٨) . يقول الله سبحانه وتعالى مشيراً إلى ذلك وإلى الجهاز الحركى فى الإنسان الذى يتكون من الأجهزة العظمية والمفصلية والعضلية والعصبية والتى يتم بها

السعى فى الحياة : ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ مِن سُلَالَةٍ مِّن طِينٍ ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَّكِينٍ ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ ﴾(١٣٩). وهذه العظام والمفاصل وتلك العضلات التى تعطى الشكل العام لهذا الجسد تأخذ شكلاً وأوضاعاً فى غاية الإتقان والجمال حيث يقول الله عز وجل : ﴿ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ ﴾(١٤٠).

يقول الله سبحانه وتعالى : ﴿ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ وَإِلَيْهِ الْمَصِيرُ ﴾(١٤١)، ويقول ابن كثير فى تفسيرها : « أى أحسن أشكالكم »(١٤٢). ويستطرد القرآن فى ذكر هذه التسوية المتقنة لأعضاء الجسم فى العديد من الآيات فيقول : ﴿ الَّذِي خَلَقَ فَسَوَّىٰ ﴾(١٤٣). ويقول : ﴿ يَا أَيُّهَا الْإِنسَانُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ الْكَرِيمِ الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ فِي أَيِّ صُورَةٍ مَّا شَاءَ رَكَّبَكَ ﴾(١٤٤). ويقول فى تفسيرها ابن كثير أيضاً : « أى جعلك مستقيماً معتدلاً القامة منتصبها فى أحسن الهيئات والأشكال »(١٤٥). ويقول تعالى : ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ﴾(١٤٦). ويقول ابن كثير فى تفسيرها : « إنه تعالى خلق الإنسان فى أحسن صورة وشكل منتصب القامة سوى الأعضاء حسنها »(١٤٧).

ومن هنا يخطىء من يظن أن المسلم الوقور هو ذلك المتباطىء فى مشيته المتراخى فى وقفته أمام الناس ، فلا يسرع ولا يجرى ولا يحمل حملاً فى يده ولا يلبس ملابس الرياضة ، ولا يأتى من الألعاب الرياضية ما قد يفعله الصبية والشباب ، فلا يلعب الكرة أو يسبح فى البحر أو يركب دراجة ، بل إن من المسلمين من يتصور أن الألعاب الرياضية نوع من اللهو الذى يلهى الإنسان عن العبادة أو ينقص من وقاره ومظهره واحترامه فى أعين الناس أو يجعلهم يشكون فى علمه وفقهه وتدينه(١٤٨).

إن من صفات المسلم مما لابد أن تسعى المدرسة الإسلامية إلى تحقيقها أنه (القوى الأمين) ، فرسول الله صلى الله عليه وسلم يقول : « المؤمن القوى خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف » ، ومن الآيات التى يمتدح فيها الله القوة البدنية : ﴿ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ .. ﴾(١٤٩)، ويقول : ﴿ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ ﴾(١٥٠).

وإذا كانت الحواس المعروفة هى قنوات أساسية فى المعرفة : تعلماً وتعليماً ، تصبح صحتها وتدريبها وسلامتها ورعايتها شرطاً جوهرياً لإمكان التعلم والتعليم .

بل إن حسن القيام بكثير من العبادات الإسلامية يتوقف على مدى ما يتمتع به الجسم من صحة وسلامة مثل الصيام والحج على سبيل المثال.

ثم يجىء الواجب الكبير، والمهمة الجليلة ألا وهى الجهاد فى سبيل الله. صحيح أن سُبل الجهاد عديدة ومتنوعة، إلا أن الجهاد بمعناه القتالى البدنى يظل ركناً أساسياً. وصحيح أن (الجيوش) هى التى يوكل هذا الأمر بها، لكننا نعرف أيضاً أن المجتمع عندما يواجه بحرب عامة تصبح مهمة القتال مهمة كل قادر عليه، مما يوجب على المدرسة الإسلامية أن تجعل من (التدريب العسكرى والإعداد القتالى) مهمة أساسية، وأن يتم ذلك بطبيعة الحال فى إطار الشرعية الاجتماعية، وفضلاً عن الشرعية الدينية، يقول عز وجل: **﴿ فَلْيُقَاتِلْ فِى سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يَشْرُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا بِالْآخِرَةِ وَمَنْ يُقَاتِلْ فِى سَبِيلِ اللَّهِ فَيُقْتَلْ أَوْ يَغْلِبْ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْراً عَظِيماً وَمَا لَكُمْ لَا تُقَاتِلُونَ فِى سَبِيلِ اللَّهِ وَالْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ الرِّجَالِ وَالنِّسَاءِ وَالْوِلْدَانِ الَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا أَخْرِجْنَا مِنْ هَذِهِ الْقَرْيَةِ الظَّالِمِ أَهْلُهَا وَاجْعَلْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ وَلِيًّا وَاجْعَلْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ نَصِيرًا الَّذِينَ آمَنُوا يُقَاتِلُونَ فِى سَبِيلِ اللَّهِ وَالَّذِينَ كَفَرُوا يُقَاتِلُونَ فِى سَبِيلِ الطَّاغُوتِ فَقَاتِلُوا أَوْلِيَاءَ الشَّيْطَانِ إِنَّ كَيْدَ الشَّيْطَانِ كَانَ ضَعِيفاً ﴾**[(١٥١)].

والإسلام يوجه المدرسة كذلك إلى جانب هام من جوانب تربية الجسم وهو الخاص بالغذاء، فلا يكاد كتاب من كتب الفقه والتشريع تخلو من حديث عن الأطعمة والأشربة، فمن الأطعمة ما حرمه الإسلام لضرره بصحة الإنسان أو بأخلاقه، ومن الأطعمة ما حث عليه لأن تركه يضعف المسلم جسمياً أو معنوياً. ومن عادات الطعام أيضاً ما يضر فنهى عنه الدين، ومنها ما ينفع فنظمه الدين وحث على اتباعه. ومن الملاحظ فى هذا المجال أن الإسلام يختلف فى تربيته الغذائية عن العلوم الحديثة فى أنه لا يقصر تعاليمه على الجانب المادى وحده ولا ينظر إلى بناء الجسم فحسب، كما أشرنا عدة مرات، بل هو يهتم من هذا الجانب بما له فعالية فى سلوك الإنسان وأخلاقياته[(١٥٢)].

وللعب دور خطير فى مرحلة الطفولة بالذات، فالطفل فى هذه المرحلة يمتلىء حياة ويفيض حيوية، ولابد أن يعبر عن هذا الامتلاء والفيض تعبيراً ييسر النمو ولا يعوقه عن طريق اللعب، ذلك أن اللعب تحرير سليم لطاقة الحيوية الفائضة عند الطفل، تحرير يتخذ سبل الصحة لأنه من طفل يسعى إلى استجلاب المتعة بطريق سليم مشروع[(١٥٣)]. ثم إن اللعب، بكونه تعبيراً عن فيض الحيوية واستجلاب المتعة عائد إلى حواس الطفل وأنشطته العقلية بالتنبيه والإثراء، مما يشجع نموه العقلى

الذى يوسع وينوع اتصالاته وتفاعلاته وأحكامه .

ويرتبط بتربية الجسم فى التربية الإسلامية ضرورة التعود على ممارسة الرياضة فى كافة صورها التى من شأنها أن تقوى الجسم وترفع من كفاءته . وإذا كانت النصوص الإسلامية قد أشارت إلى بعض الرياضات مثل الرمى والسباحة والعدو ، فإن من المسلم به أن هذا ليس (حصراً) لرياضات الجسم ، وإنما هى (أمثلة) نقيس عليها فى ضرورة تعلم وتعليم غيرها .

ويوصى الإسلام بأن يكون المرء حسن المنظر كريم الهيئة ، وقد أُلحِق هذا الخلق بآداب الصلاة : ﴿ **يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ** ﴾[١٥٤] . وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم يعلم المسلمين أن يعنوا بهذه الأمور وأن يلتزموها فى شئونهم الخاصة حتى يبدو المسلم فى سمته وملبسه وهيئته مقبولاً[١٥٥] . قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : « لا يدخل الجنة من كان فى قلبه مثقال ذرة من كبر ، فقال رجل : إن الرجل يحب أن يكون ثوبه حسنا ونعله حسنة ، فقال : إن الله جميل يحب الجمال » ، فيما رواه مسلم .

وإذا كانت التربية الإسلامية تتطلب تربية المسلم على (القوة) ، إلا أنها قوة مضبوطة بتعاليم أخلاقية دقيقة تجعلها قوة بناء ورحمة لا قوة استبداد وجبروت ، ليست قوة بطش واعتداء وطغيان ، وإنما هى قوة ضبط واعتدال حتى يصبح هوى النفس تبعاً لمنهج القرآن ، فتسير فى كل أمورها على صراطه السوى دون إفراط وتفريط : ﴿ **وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحاً إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِن صَوْتِكَ إِنَّ أَنكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ** ﴾[١٥٦] .

٩ - الإثراء الجمالى والوجدانى :

وليس هناك من يشك ، فى أن هذه الحياة الإنسانية التى نعد أبناءنا للدخول فى معتركها ، إذا كانت تتطلب منهم جهاداً ومغالبة وكفاحاً ونضالاً واقتحام المشكلات والصعاب والعوائق ، فإنها بحكم (إنسانيتها) تظل - مع هذا كله - فى أمس الحاجة للمسة حب ونسمة حنو وخفقة قلب ، انفعالاً برؤية جميل ، وانفعالاً بعاطفة إنسانية ، إن انفعالات الإنسان وعواطفه هى تلك الشحنة الكهربائية التى تمده بطاقة الحركة وقوة الدفع .

والإسلام فى تربيته للإنسان لا يقنع بإعداده لعالم الضرورة والواقع وإنما يلبى الفطرة الإنسانية فى تطلعها إلى عالم الجمال والوجدان ، فالإنسان لا يكتفى بالنظر إلى الجبال على أنها مجرد جبال ، وإنما يبصر الجانب الجمالى فيها عندما تكون مكسوة

بالثلوج أو بالغابات . وهو لا يكتفى بالنظر إلى السحاب على أنه حامل للماء ، ولكنه يراه جميلاً فى أشكاله وألوانه ، وخاصة عندما ينتشر عليه فى بعض الأحيان طيف الشمس (قوس قزح) فى منظر رائع جميل . وهو لا يقف بالنسبة للنبات عند حد ، ولكنه ينفعل به عندما يورق ويزهر ، ويستمتع منه بزهره الأريج وشكله البهيج(١٥٧) .. وهكذا .

وإذا كان القرآن الكريم له ما له فى محتواه من حيث العقائد والمعاملات والتوجيهات وما إلى ذلك ما يقيم أمر الإنسان فى معاشه ومعاده ، فإن له أيضاً جوانبه الجمالية التى ينبغى أن تلفت المدرسة إليها طلابها وهى تعلمهم إياه ، فمن خصائص الماهية القرآنية لبعث الإحساس بالجمال أن لغة القرآن الكريم فى بيانها وبلاغتها قد كفلت كفالة إعجازية للصور التى صورت بها المشاهدات الكونية والطبيعية والاجتماعية والمشاهد النفسية الغائرة فى سواء اللاشعور .. بل والمشاهد التاريخية الغائرة فى سواء الماضى الذى احتجب عن الحاضر بستار من الأساطير والأراجيف .. كل تلك المشاهد وما احتوته من مواقف ومناظر ، وقد جاءت فى تصوير لغوى فإن البيان القرآنى قد كفل لها ما يحتاجه المشهد المصور من تجسيم أو تجسيد للمعانى والأحداث . وفضلاً عن هذا فإنه يمازج بين الأضواء والظلال ويناسب بين الحركات تناسباً متكاملاً يبعث الحياة فى كل لمحة من لمحات المشهد وفى كل جانب من جوانبه . بل إن البيان القرآنى ليستجيش الانفعالات والخواطر النفسية بالموسيقى النوعية التى تنبعث من تراكيبه وألفاظه(١٥٨) .

والمدرسة الإسلامية مطالبة بالسير وفق المنهج القرآنى فى هذا المجال حيث إنه فى إحيائه وتربيته على التصور الخيالى والتصور الفكرى وكلا من الوعى والشعور فى الارتفاع بالإنسان عن جمود الألف الذى يحجر الفكر ويخدر الإحساس ليصبح من ثم فى موقف وجودى منزه عن شواغل المعيشة ، ولئن كانت المشاهد تربطه بواقعه الاجتماعى أو بواقعه الطبيعى إلا أنه فى تساميه الوجودى يصبح فى موقف الإدراك المباشر للجمال . وتلك التجربة الجمالية المباشرة التى لا يصبح الإنسان فيها مجرد مستمتع بلذة الجمال المصور بياناً ولكن إحساسه بالجمال يرتفع إلى مرتبة الفكر الإيجابى الملتزم أخلاقياً بأن يغير ما بنفسه حتى تستقيم نفسه ويستقيم شأن مجتمعه(١٥٩) .

وتعد الموسيقى مجالاً هاماً من مجالات تنمية الحس الجمالى وما يصاحبها من غناء إذا كان ذلك يتم على مستوى رفيع ونظيف مما له شروطه وقواعده ، وقد خصص الغزالى كتاباً أسماه (أدب السماع والوجدان) فى كتابه « إحياء علوم الدين »

وفيه بابان ، الأول : فى إباحة السماع ، والثانى : فى آداب السماع وآثاره فى القلب والجوارح . وقد استعرض أقوال القائلين بالتحريم وناقشها بأدلة عقلية ونقلية ، ثم أبان رأيه بالإباحة معتمداً على أحاديث صحيحة وحجج قوية(١٦٠) .

وثمة فن آخر يعتمد على التقليد والمحاكاة والتقمص وليس بمبتوت الصلة بما سبقه إذ هدفهما فى النهاية إمتاع البصر والسمع والفؤاد وأخذ العبرة وتجسيدها فى إطار تربوى سديد ، وذلك الفن هو التمثيل والمسرح(١٦١) .

والمدلول التربوى لهذا الفن هو التهذيب والإصلاح عن طريق غير مباشر ، فالوعظ والإرشاد يؤتى ثمرة بيد أنه قد يبعث على الملل أحياناً وتضيق به النفس ولاسيما إن أظهر عيوبها وكشفها أمام نفسها ، والقرآن الكريم نفسه قليلاً ما يعظ مباشرة بل يتخذ من القصة طريقاً لبث ما يريده .

ومادام عنصر الجمال عميقاً فى الوجدان البشرى كما يتبدى فى كل كائنات هذا الكون ، ومادام الإنسان منفتح الأحاسيس لتلقى هذا الجمال ليصل مع هذا الكون والقرآن إلى رحابة الأفق الأعلى ، فلن يصادر الإسلام فناً هادفاً مستمد مقوماته من قيم الإسلام(١٦٢) .

والإسلام يربى المسلمين على التعاطف والمشاركة والوجدانية ، فيشعر المسلم بشعور أخيه فرحاً أو ترحاً ، ويعاونه ما استطاع المعاونة ويعمل على تفريج كرباته وإزاحة همه فيؤدى ذلك إلى التراحم والتناصر وما يرتبط بهما من الثقة بالنفس وبالآخرين وتقوية صلة الانتساب إلى أمة تفرح لفرح أبنائها وتحزن لحزنه وتبدو مظاهر ذلك كثيرة فى القرآن الكريم والسنة النبوية(١٦٣) .

وليس أروح للمرء ولا أطرد لهمومه من تركه وساوس الضغينة وثوران الأحقاد ، إذا رأى نعمة تنساق إلى أحد رضى بها وأحس فضل الله عليها ، وفقر عباده إليها وذكر قول رسول الله صلى الله عليه وسلم : « اللهم ما أصبح بى من نعمة أو بأحد من خلقك فمنك وحدك لا شريك لك ، فلك الحمد ولك الشكر » (أبو داود) ، وإذا رأى أذى يلحق أحداً من خلق الله رثى له ورجا الله أن يفرج كربه ويغفر ذنبه(١٦٤) .

ومن المهم للمدرسة أن تتيقظ لبوادر الجفاء بين التلاميذ فتلاحقها بالعلاج قبل أن تستفحل وتستحيل إلى عداوة فاجرة ، والمعروف أن البشر متفاوتون فى أمزجتهم وأفهامهم ، وأن التقاءهم فى ميادين الحياة قد يتولد عنه ضيق وانحراف ، إن لم يكن صدام وتباعد ، ولذلك شرع الإسلام من المبادىء ما يرد عن المسلمين عوادى الانقسام والفتنة وما يمسك قلوبهم على

مشاعر الولاء فنهى عن التقاطع والتدابر (١٦٥).

ولابد لها أن تربى الأطفال منذ البداية على بعض العادات التى تضبط سلوكهم، فلا ينفلت عيارهم، وتعودهم على الامتناع عن بعض رغباتهم التى تزيد عن الحد. على ألا تصل إلى ذلك باستخدام القسوة، فليس هدفها الانتقام من الطفل بطبيعة الحال، ولا إنضاجه على شؤبوب من النار، إنما وسيلتها هى الحب، الحب المتمثل فى أسرة المدرسة والذى يربط المعلمين والفنيين والإداريين والتلاميذ، ويجعل التوجيه نصيحة لينة رفيقة حازمة فى ذات الوقت تنفذ إلى القلب وتستقر فى الأعماق (١٦٦).

والمدرسة الإسلامية هنا أمينة على مَحْوَرَتْ عواطف تلاميذها حول محور رئيسى تدور فى فلكه فتحقق اتساقها وقوتها بمدى قربها منه ودورانها فى فلكه وهو حب الله. ومن الغريب أن أى حب يولد فى النفوس الشحناء والتباغض والأثرة ماعدا حب الله فإنه يغذى نفوس الصادقين فى حبه بالمودة والرحمة والإيثار ويضع الأساس القوى لتنمية المشاركة الوجدانية بين المسلمين، فالبداية انتظام عواطف التلميذ ووجداناته فى منظومة واحدة هى حب الله وما يتصل به من محبة الرسول صلى الله عليه وسلم واتباع ما أنزل الله عليه، والنهاية حب الآخرين والتعاطف معهم والتماسك بهم ومعهم فى أمة إسلامية قوية (١٦٧).

ومن الضرورى كذلك أن تحرص المدرسة على تنقية وجدان التلميذ المسلم من الأوهام ومثبطات العزائم، فالمسلم الحق لا يعرف التشاؤم ولا تثنيه عن طريقه الأوهام لأنه مرتبط الوجدان بالله فلا يسلم نفسه لهواجس النفس، ولذلك يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: « ثلاث لا يسلم منهن أحد: الطيرة والظن والحسد » قيل: فما المخرج منها يا رسول الله؟ قال: « إذا تطيرت فلا ترجع، وإذا ظننت فلا تحقق وإذا حسدت فلا تبغ » (١٦٨).

كما أن تلاميذ المدرسة الإسلامية بحاجة إلى أن يربوا على الاعتدال فى عواطفهم، فلا يتطرفون فى أية عاطفة مهما كانت إيجابية حتى لا يطغيهم ذلك ويدفع الواحد منهم إلى تناسى حقوق الآخرين، قال تعالى: ﴿ **لِكَيْلَا تَأْسَوْا عَلَى مَا فَاتَكُمْ وَلَا تَفْرَحُوا بِمَا آتَاكُمْ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ** ﴾ (١٦٩). والمراد الفرح الذى يؤدى إلى البطر والحزن الذى يوجب القنوط واليأس، أى التطرف فى الفرح والحزن (١٧٠).

١٠ - تربية الفتاة المسلمة وتعليمها :

إن النهضة التى يفترض أن يسهم التعليم الإسلامى فى أحداثها هى عملية إرادية لصياغة بناء حضارى اجتماعى متكامل، يؤكد فيه المجتمع هويته وذاتيته وإبداعه،

ومن ثم فإن النهضة الراسخة والمطردة تتضمن عمليات الإبداع والتجديد كشرط لازم من شروطها(١٧١).

وإذا كانت عملية الإبداع والتجديد الحضارى للأمة الإسلامية تتخذ معيار الإيمان بالله والفاعلية والموائمة ، وتعبئة القدرات الذاتية للطاقات البشرية فى حل المشكلات ووضع السياسات والتمكين للنهج القرآنى ، وشحذ الإنتاج الثقافى وإشاعة التدبير المستقبلى ، فإن ذلك يتطلب مقومات أساسية فى العلاقات الاجتماعية وفى مدى ما يتاح لأبناء الأمة من تفاعل وتواصل تأثير وتأثر ، وذلك كله لا يتحقق إلا فى إطار من المشاركة فى صنع الحياة القائمة على الشورى .

وهذا الإطار الإنمائى الحضارى يلقى مسئوليات مختلفة من الأفكار والممارسات السائدة للمرأة ، فدور المرأة فى الإسهام فى قضايا النهضة ، أخذاً وعطاء ، لا ينبغى أن يكون لمجرد اللحاق والتساوى مع الرجل فى أنماط تنمية استهلاكية أو استمتاع بسلع وخدمات ، أو الطموح إلى الحصول على وظيفة ، وإنما هو القيام بمهام حددتها العقيدة الإسلامية وتحتاج للقيام بها إلى تربية خاصة .

وقيام المدرسة الإسلامية بدورها فى تربية الفتاة من هذا المنظور يقتضى وعيها ببعض ما يتعلق بالمرأة وضعاً ومكانة وتعليماً فى العقيدة الإسلامية .

يقول سبحانه وتعالى فى كتابه العزيز :
﴿ وَمَا خَلَقَ الذَّكَرَ وَالْأُنثَىٰ إِنَّ سَعْيَكُمْ لَشَتَّىٰ فَأَمَّا مَنْ أَعْطَىٰ وَاتَّقَىٰ وَصَدَّقَ بِالْحُسْنَىٰ فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْيُسْرَىٰ وَأَمَّا مَنْ بَخِلَ وَاسْتَغْنَىٰ وَكَذَّبَ بِالْحُسْنَىٰ فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْعُسْرَىٰ ﴾(١٧٢).

ففى جمع الذكر والأنثى فى القسم قرينة على نظرة الله تعالى المتساوية لهما أولاً ، ويسوغ القول بذلك أن ما جاء بعد الآية الأولى من الإشارة إلى اختلاف الناس فى فعل ما هو حسن صالح وما هو عكسه وتيسير الله لهم وقتها يشمل الذكر والأنثى ، ويكون فى هذا تقرير قرآنى لمبدأ تكليف الذكر والأنثى على السواء تكليفاً متساوياً بكل ما يتصل بشئون الدنيا والدين . ولمبدأ ترتيب نتائج سعى كل منهما وفقاً للفعل الذى يصدر عن كل منهما(١٧٣) .

وجمهور العلماء والمفسرين متفقون على أمر مهم بالنسبة لمدى النص القرآنى وهو أن كل ما جاء فى القرآن من خطاب موجه إلى المؤمنين والمسلمين فى مختلف الشئون بصيغة المفرد المذكر والجمع المذكر ما يتصل بالتكاليف والحقوق والأعمال العامة يعتبر شاملاً للمرأة إذا لم يكن فيه قرينة تخصصية بحيث يمكن أن يقال إن كل فرض على المسلمين فيه منح لهم أو حدد لهم أو حظر عليهم أو أبيح لهم أو طلب منهم أو

نبهوا إليه أو ندد بهم من أجله من تدبر آيات الله وتفهمها والعلم بها وتنفيذ مضمونها ومن تكاليف تعبدية ومالية وبدنية ومن حقوق ومباحات ومحظورات وتبعات وآداب وأخلاق ومواقف فردية ومالية واجتماعية وما ترتب عليها من نتائج إيجابية وسلبية فى الدنيا والآخرة يشمل الرجل والمرأة على السواء دون أى تفريق وتمييز[(١٧٤)] .

وإذا كانت المرأة مسئولة خاصة فيما يختص بعبادتها ونفسها فهى مسئولة مسئولية عامة فيما يختص بالدعوة إلى الخير والأمر بالمعروف والإرشاد إلى الفضائل والتحذير من الرذائل . وقد صرح القرآن بمسئوليتها فى ذلك الجانب وقرن بينها وبين أخيها الرجل فى تلك المسئولية كما قرن بينها وبينه فى مسئولية الانحراف عن واجب الإيمان والإخلاص لله وللمسلمين : **﴿ وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيُطِيعُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُولَٰئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾**[(١٧٥)] .

وإذن فليس من الإسلام أن تكف المرأة عن الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر اعتماداً على ظن أو وهم أنه شأن خاص بالرجال دون النساء ، فللرجل دائرته وللمرأة دائرتها ، والحياة لا تستقيم إلا بتكاتف النوعين فيما ينهض بأمتهما ، فإن تخاذلا أو تخاذل أحدهما انحرفت الحياة الجادة عن سبيلها المستقيم[(١٧٦)] .

وهناك عبارة كثيراً ما ترددت على ألسنة الباحثين وأقلامهم بحسن نية وهى ما معناه أن الإسلام أباح للمرأة أن تتعلم ، فالوضع هنا وضع جواز وإباحة ، والعلم والتعليم للمرأة ليس فيما نفهم من استقراء نصوص الإسلام الرئيسية من الإباحة والجواز ، بل ليس حقاً من الحقوق ، إنه تكليف واجب ملزم ، وكل آيات العلم فى القرآن لم يخص بها الرجال دون النساء . إن القرآن الكريم يبدأ بالعلم والقلم والإنسان ، والإنسان هنا لعامة الجنس ، لا للرجل دون المرأة ، والله تعالى خلق الإنسان علمه البيان ، فالإنسان هنا لعامة الإنسانية لا للرجل دون المرأة[(١٧٧)] .

القضية هنا قضية الإيمان ، ليست القضية أن الحديث قال : أن العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة ، ولكن العلم من الإيمان ، وما يجوز على الإيمان يجوز على العلم .

إن الله حين يضرب الأمثال يبين الآيات للذين يعلمون ، للذين يعقلون ، للذين يفقهون ، للذين يبصرون ، يضربها كذلك للذين يؤمنون فى نفس الصياغة يبين الآيات ويضرب الأمثال للذين يؤمنون و**﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ﴾** .

[سورة فاطر : ٢٨] .

القضية هنا قضية الإيمان ، فهل من المباح والجائز على المرأة المسلمة أن تكون مؤمنة أم أن ذلك فريضة وواجب وتكليف ؟ إن ما يجوز على العلم يجوز على الإيمان ، لأن العلم من الإيمان ، والنصوص صريحة كل الصراحة فى أن من قال إن العلم ليس من الإيمان ومن الجهاد فقد نقص عقله ، ولفقيه واحد أشد على الشيطان من ألف عابد ، فالعلم من الإيمان ، فهل يقال فيه بالجواز وهل يقال فيه بالإباحة أم هو تكليف بل هو من جوهر إنسانية الإنسان .

وقد ضرب لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم مثلاً رائعاً فى الاهتمام بتعليم المرأة ، فكان لا يبايع النساء اللاتى كن فى دار الشرك وجئن مسلمات حتى يمتحنهن ليعلم صدق إيمانهن : ﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا جَاءَكُمُ الْمُؤْمِنَاتُ مُهَاجِرَاتٍ فَامْتَحِنُوهُنَّ اللَّهُ أَعْلَمُ بِإِيمَانِهِنَّ فَإِنْ عَلِمْتُمُوهُنَّ مُؤْمِنَاتٍ فَلَا تَرْجِعُوهُنَّ إِلَى الْكُفَّارِ ..** ﴾(١٧٨) فالمقصود هنا هو التثبت من (الدوافع) و(النية) ، وهذا شرط هام ورئيسى لضمان حسن التربية .

فإذا ما انتهى الامتحان يجىء دور البيعة وفيها يتم تعليمٌ لأهم ما يجب أن تلتزم به المرأة من حدود الله وما يجب أن تنتهى عنه من المحرمات لقبولها فى المجتمع الإسلامى ، وقد أمر رسول الله صلى الله عليه وسلم بذلك : ﴿ **يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا جَاءَكَ الْمُؤْمِنَاتُ يُبَايِعْنَكَ عَلَى أَنْ لَا يُشْرِكْنَ بِاللَّهِ شَيْئًا وَلَا يَسْرِقْنَ وَلَا يَزْنِينَ وَلَا يَقْتُلْنَ أَوْلَادَهُنَّ وَلَا يَأْتِينَ بِبُهْتَانٍ يَفْتَرِينَهُ بَيْنَ أَيْدِيهِنَّ وَأَرْجُلِهِنَّ وَلَا يَعْصِينَكَ فِي مَعْرُوفٍ فَبَايِعْهُنَّ** ﴾(١٧٩) .

وإذا كنا نرى أن الفتاة المسلمة لها أن تتلقى فى المدرسة أو غيرها من معاهد ومؤسسات التعليم مختلف العلوم والمعارف التى تريدها ، إلا أنه من الضرورى أن تختص بنوعية خاصة من مجالات التربية وأنواع المهارات والمعارف مما يتصل بطبيعتها الخاصة ووظيفتها الأساسية كأم وزوجة وربة بيت .

واختلاط الجنسين فى التعليم من المسائل الشائكة التى واجهها العالم من قديم الزمان ، ولا يزال يواجهها حتى الآن ، والخشية من فساد البنات لاختلاطهن بالذكور جعلت الكثيرين يعلمونهن على حدة .

ويمكن أن نأخذ ونقرر من استقراء آراء كثيرة أن الحكم فى تعليم البنات والبنين معاً صغاراً قبل أن تصل الفتيات حد الاشتهاء جائز لا شبهة فيه إذ ليس هناك مظنة المفسدة ولا يكون الاختلاط سبباً إليها ، وهذا ينسجم مع التعليم فى الصفوف الابتدائية .

أما التعليم المختلط بعد ذلك أى قرب نضوج الفتى والفتاة وفى سن البلوغ الذى يسمى بالمراهقة ، فلا يصح(١٨٠) .

ثالثاً : مدى تحقيق الأهداف : الإمكانية والواقع

المفروض – فى المجتمع المسلم الذى يتحاكم إلى شريعة الله ويطبق منهج الله – أن تكون المدرسة إسلامية ، بمعنى أنها تربى تلاميذها ليكونوا مسلمين صالحين ، وتتمشى مع التربية الإسلامية التى بدأها الطفل فى المنزل ، وتسير بها خطوات جديدة نحو الاكتمال . بل المفروض – وفيها مدرسون متخصصون فى التربية – أن تصحح وتقوم ما عسى أن يكون البيت المسلم قد نسيه ، أو لم يحسن التوجيه فيه ، فليس كل الآباء موهوبين فى فن التربية ، وليس كلهم على المستوى المطلوب من حسن التصرف وسعة الإدراك والمرونة اللازم لعملية التربية ، أما المدرسة فتلك وظيفتها الأولى : أن تربى على منهج من التربية مدروس ومفصل وموصل ، وللمدرسين به خبرة وعلم[181] .

فإذا ما تساءلنا عن إمكانية تحقيق المدرسة الإسلامية لهذه الأهداف التى أسلفنا شرحها فإن الإجابة الفورية هى بالإيجاب ، لا اندفاعاً حماسياً تحركه العاطفة المشبوبة ، وإنما لأننا كنا بإزاء أهدافاً مستمدة من التوجيه القرآنى والهدى النبوى ، وإذا كان ذلك كذلك ، فإن (الإمكانية) قائمة ومتوفرة ، ولكن فى المبادىء نفسها أما الواقع الذى تعيشه المدارس فممتلىء بعدد من العقبات والظروف المعاكسة التى يستحيل إزاءها أن نكتفى بما تحمله المبادىء والأهداف من إمكانية التحقيق لنتصور أنها بالضرورة ستجد السبيل سهلاً ميسوراً إلى عالم التنفيذ ودنيا الواقع ، من هذه العقبات والظروف المعاكسة :

– فللدولة نظامها التعليمى الذى يتضمن مراحل محددة الأهداف ، والمدى الزمنى اللازم لإتمام كل مرحلة ، والمقررات التى تتضمنها ، والامتحانات ، والشهادات التى تمنح ، ولابد من الالتزام بها على الرغم مما قد يحويه هذا النظام من سلبيات وأوجه قصور تربوى ، هذا فضلاً عما هو معروف من أن هذا النظام قد نشأ وترعرع فى ظل الاستعمار مما يجعله متعارضاً فى بعض جوانبه مع التوجه الإسلامى الأصيل .

– فإن طلاب هذه المدارس مطالبون بأن يتولوا أعمالاً سواء فى مجالات الخدمة أو الإنتاج فى المجتمع الذى ينتسبون إليه قانوناً مع ما هو معروف من أن نظمه القائمة قد تتغاير فى بعض مظاهرها وقواعدها وأشكالها مع ما هو مطلوب إسلامياً .

– أن الفترة التى يقضيها الطلاب فى المدرسة الإسلامية يدور متوسطها فى أغلب الأحوال حول ست أو سبع ساعات ، وهذا يعنى أن الكم الزمنى الأكبر من يومهم يقضونه خاضعين لمؤثرات أخرى

تأتى فى مقدمتها وسائل الإعلام التى تقدم كثيراً مما لا يتفق مع ما تقدمه هذه المدارس وتهدف إليه .

ــ أن العمل فى المدارس الإسلامية يتطلب بالضرورة كوادر بشرية على قدر عال من التأهيل ذى الأبعاد الثلاثة : البعد العلمى التخصصى ــ البعد التربوى النفسى ــ البعد العلمى الدينى . وهناك نقص فى هذه الكوادر فى الوقت الحالى سواء من الناحية الكمية أو النوعية .

ــ يتعرض الطلاب ، وخاصة فى مرحلة المراهقة إلى عواصف نفسية قد تسبب اضطرابات فى سلوكهم وقلقاً يعرقل العمل المطلوب ، خاصة وهم محاطون فى المجتمع الخارجى بعديد من المظاهر وأيضاً السلوكيات التى تدعم صور الانحراف وأشكاله(١٨٢) .

إذا كان هذا هو الشأن فى أى منهج تربوى مطبق فى أى مكان فى الأرض ، فالمنهج الإسلامى هو أولى المناهج جميعاً أن يكون كذلك ، لأن ذلك أصل من أصوله العميقة : أن يكون قول الإنسان وعمله متطابقين : **﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ ﴾**(١٨٣) .

ثم إن الإسلام عقيدة ، كما أشرنا مرات عديدة ، فى الوقت الذى هو نظام حكم ، ونظام مجتمع ومنهج تربية ، وقد يصلح فى أى شىء أن يؤدى الإنسان عمله على طريقة (تسديد الخانة) إلا فى العقيدة . ومقتضى ذلك كله أن يكون المعلمون فى المدرسة الإسلامية مسلمين ، لا مسلمين بأسمائهم وشهادات ميلادهم ، فهذه إن أغنت فى أى مكان ــ وهى لا تغنى ــ فلن تغنى فى المدرسة بصفة خاصة ، حيث المجال هو التربية ، والتربية فى حاجة إلى إيمان حقيقى بالمنهج ، وليس إلى التظاهر بالإيمان به أو ادعاء الإيمان(١٨٤) .

وبعــد :

فإذا كان أى منهج فى الأرض يحتاج أن يكون المعلم الذى يقوم بالتربية على مقتضاه متشبعاً به ، مؤمناً بما جاء فيه ، متحمساً لتطبيقه ، وإلا فلن يرجى منه أن يطبقه بإخلاص ولا أن يؤتى ثماراً حقيقية على يديه .

ومع كل هذا الذى نقول ، فإننا ندرك تمام الإدراك أن هناك ما هو أشد خطراً من المعلم ألا وهو (المسرح) أو بمعنى أصح (الرحم) الذى تتخلق فيه العملية التربوية ، ويكتسب داخله التلاميذ شخصياتهم الإنسانية التى تحدد الصفة التى

يكونون عليها فى الحياة وتغنى بذلك المجتمع . لكننا ندرك فى الوقت نفسه إمكانات المدرسة ، فهى لا ولاية لها ولا سبيل لديها كى تغير من البنية الكلية للمجتمع فى نظمه السياسية والاقتصادية والاجتماعية كى يكون (إسلامياً) ، ولكنها تستطيع أن تسهم فى ذلك عن طريق تنشئتها لتلاميذها على النهج الإسلامى ، وهذا لا يتم إلا بوجود هذا المعلم الذى يتمثل هذا المنهج فكراً وسلوكاً .

الهـــــوامش

(١) محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، **الأصول الفلسفية للتربية** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٠ ، ص ٢٧ .
(٢) المرجع السابق ، ص ٢٨ .
(٣) جون ديوى : **الديمقراطية والتربية** ، ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٥٤ ، ص ١٠٤ .
(٤) المرجع السابق ، ص ١٠٥ .
(٥) نبيه ياسين : **أبعاد متطورة للفكر التربوى** ، القاهرة ، الخانجى ، ١٩٧٩ ، ص ٣٠٤ .
(٦) محمد لبيب النجيحى : **مقدمة فى فلسفة التربية** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٦٧ ، ص ١٣٦ .
(٧) المرجع السابق ، ص ١٣٧ .
(٨) فيليب . هـ . فينكس : **فلسفة التربية** ، ترجمة محمد لبيب النجيحى ، القاهرة ، النهضة العربية ، ١٩٦٥ ، ص ٨٢٨ .
(٩) المرجع السابق ، ص ٨٢٩ .
(١٠) وزارة التربية والتعليم (مصر) : **دراسات فى تطوير التعليم** ، القاهرة ، ١٩٨٧ ، ص ١٠ .
(١١) محمود السيد سلطان : **الأهداف التربوية فى إطار النظرية الإسلامية** ، القاهرة ، دار الحسام ، ١٩٨١ ، ص ٤٥ .
(١٢) ماجد عرسان الكيلانى : **أهداف التربية الإسلامية** ، المدينة المنورة ، ١٩٨٨ ، ص ٣٣ .
(١٣) المرجع السابق ، ص ٣٤ ، مكتبة دار التراث .
(١٤) عمر محمد التومى الشيبانى : **فلسفة التربية الإسلامية** ، طرابلس ، المنشأة العامة للنشر والتوزيع ، ١٩٨٣ ، ص ٣٠٤ .
(١٥) المرجع السابق ، ص ٣٠٥ .
(١٦) سورة التوبة : ١٠٣ .
(١٧) سورة البقرة : ١٨٣ .
(١٨) سعيد إسماعيل على : **أصول التربية الإسلامية** ، القاهرة ، دار الثقافة ، ١٩٧٨ ، ص ٢٢ .
(١٩) سورة الطلاق : ٢ ، ٣ .
(٢٠) سورة فصلت : ٣٤ .
(٢١) محمد زكريا البرديسى : **أصول الفقه** ، القاهرة ، النهضة العربية ، ١٩٦٩ ، ص ١٨٦ .
(٢٢) سورة غافر ٤٠ .
(٢٣) سورة الكهف ١٠٧ .
(٢٤) سورة الإسراء : ٣٢ .
(٢٥) سورة آل عمران : ١٨٠ .
(٢٦) سورة التوبة : ٣٤ ، ٣٥ .

(٢٧) على خليل مصطفى : **أهداف التربية الإسلامية** ، المدينة المنورة ، مكتبة إبراهيم حلبى ، ١٩٨٧ ، ص ٢٥ .
(٢٨) عبد الحميد الهاشمى : **الرسول المربى** ، دمشق ، دار الثقافة ، ١٩٨١ ، ص ٧٢ .
(٢٩) سورة المائدة : ٦٧ .
(٣٠) سورة النحل : ٤٤ .
(٣١) الرسول العربى المربى ، مرجع سابق ، ص ٧٤ .
(٣٢) سورة الحشر : ٧ .
(٣٣) محمد قطب : **منهج التربية الإسلامية** ، القاهرة ، دار القلم ، ط٢ ، د.ت ، ص ٣٩ ، ج١ .
(٣٤) المرجع السابق ، ص ٤٠ .
(٣٤) (مكرر) – سيد عبد الحميد موسى : **النفس المطمئنة** ، القاهرة ، مكتبة وهبة ، ١٩٨٣ ، ص ١٨ .
(٣٥) سورة آل عمران : ٧٩ .
(٣٧) سورة الانشقاق : ٦ .
(٣٨) سورة النجم : ٤٢ .
(٣٩) سورة الأنعام : ١٦٢ – ١٦٣ .
(٤٠) أحمد عبد الحميد غراب: **الشخصية الإنسانية فى ضوء القرآن الكريم** ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٥ ، ص ٤٦ .
(٤١) عبد الرحمن النحلاوى : **التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة** ، بيروت ، المكتب الإسلامى ، ١٩٨٨ ، ص ٤٢ .
(٤١) (مكرر) – عبد الله علوان : **تربية الأولاد فى الإسلام** ، بيروت ، دار السلام ، ١٩٨١ ، جـ١ ، ص ١٦٣ .
(٤٢) سورة ص : ٢٩ .
(٤٣) سورة محمد : ٢٤ .
(٤٤) محمد قطب : **منهج التربية الإسلامية** ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨٣ ، جـ٢ ، ص ٢٩ .
(٤٥) تربية الأولاد فى الإسلام ، جـ٢ ، ص ٨١٩ .
(٤٦) المرجع السابق ، ص ٨٢٢ .
(٤٧) محفوظ على عزام : الأساس العقائدى للتربية ، فى : (**المؤتمر العالمى الخامس للتربية الإسلامية**) ، القاهرة ، جمعيات الشبان المسلمين العالمية ، ١٩٨٧ ، جـ٢ ، ص ٤٣٦ .
(٤٨) سعيد إسماعيل على : **ديموقراطية التربية الإسلامية** ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٢ ، ص ٢٠٦ .
(٤٩) المرجع السابق ، ص ٢٠٧ .
(٥٠) محمد أحمد خلف الله : **الأسس القرآنية للتقدم** ، القاهرة ، سلسلة كتاب الأهالى ، حزب التجمع ، يونية ١٩٨٤ ، ص ٣٦ .
(٥١) المرجع السابق ، ص ٣٧ .

(٥٢) خالد محمد خالد : **الدين فى خدمة الشعب** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ص٢ ، د. ت ، ص ١١ .
(٥٣) المرجع السابق ، ص ١٢ .
(٥٤) أحمد فؤاد الأهوانى : **القيم الروحية فى الإسلام** ، القاهرة ، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية ، سلسلة دراسات فى الإسلام ، العدد ٢١ ، ١٩٦٢ ، ص ١٢٠ .
(٥٥) المرجع السابق ، ص ١٢٢ .
(٥٦) محمد أحمد خلف الله : **مفاهيم قرآنية** ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة (٧٩) ، يوليو ١٩٨٤ ، ص ٥ .
(٥٧) المرجع السابق ، ص ١٢٢ .
(٥٨) محمد الغزالى : **خلق المسلم** ، القاهرة ، دار الكتب الحديثة ، ١٩٧٤ ، ص ٥ .
(٥٩) سورة العنكبوت : ٤٥ .
(٦٠) سورة التوبة : ١٠٣ .
(٦١) محمد الغزالى : **خلق المسلم** ، ص ٦ .
(٦٢) الشيبانى : **فلسفة التربية الإسلامية** ، ص ٢٢٣ .
(٦٣) أحمد محمد الحوفى : **من أخلاق النبى** ، القاهرة ، دار نهضة مصر ، ١٩٧٩ ، ص ٤٣ .
(٦٤) عبد الحى محمد قابيل : **المذاهب الأخلاقية فى الإسلام** ، القاهرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ١٩٨٤ ، ص ١١٠ .
(٦٥) المرجع السابق ، ص ١١٣ .
(٦٦) المرجع السابق ، ص ١١٤ .
(٦٧) المرجع السابق ، ص ١١٧ .
(٦٨) المرجع السابق ، ص ١٢٣ .
(٦٩) عبد الرحمن حسن حبنكة الميدانى : **الأخلاق الإسلامية** ، بيروت/ دمشق ، دار القلم ، ١٩٧٩ ، جـ١ ، ص ١٩٣ .
(٧٠) المرجع السابق ، ص ١٩٤ .

(٧١) محمد الغزالى : **مشكلات فى طريق الحياة الإسلامية** ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨٣ ، ص ٤٠ .
(٧٢) محمد عطية الأبراشى : **التربية الإسلامية وفلاسفتها** ، القاهرة ، عيسى البابى الحلبى ، ١٩٦٩ ، ص ١١٦ .
(٧٣) المرجع السابق ، ص ١١٨ .
(٧٤) الميدانى : **الأخلاق الإسلامية** ، جـ١ ، ص ١٨٥ .
(٧٥) محمد أبو زهرة : **الولاية على النفس** ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، د. ت ، ص ٥ .
(٧٦) المرجع السابق ، ص ١٧ .
(٧٧) سورة البقرة : ١٢٩ .
(٧٨) سورة آل عمران : ١٦٤ .
(٧٩) سورة البقرة : ١٥١ .

(٨٠) النحلاوى : **التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة** ، ص ٦٢ .
(٨١) محمد الغزالى : **مشكلات فى طريق الحياة الإسلامية** ، ص ١٦ .
(٨٢) المرجع السابق ، ص ١٧ .
(٨٣) المرجع السابق ، ص ١٨ .
(٨٤) سورة الذاريات : ٢٠ .
(٨٥) سورة فاطر : ٢٧ ، ٢٨ .
(٨٦) محمد شديد : **منهج القرآن فى التربية** ، بيروت ، دار الأرقم ، د. ت ، ص ١٣٩ .
(٨٧) عباس محمود العقاد : **التفكير فريضة إسلامية** ، القاهرة ، دار القلم ، د. ت ، ص ٨٥ .
(٨٨) محمد عمر القصار : **المنهج الإسلامى فى تعليم العلوم الطبيعية** ، مكة المكرمة ، رابطة العالم الإسلامى ، سلسلة دعوة الحق (٣٠) ، يونية ١٩٨٤ ، ص ١٤٩ .
(٨٩) محمد الغزالى : **خلق المسلم** ، ص ٢١٣ .
(٩٠) المرجع السابق ، ص ٢٢١ .
(٩١) زكى نجيب محمود : **تجديد الفكر العربى** ، بيروت ، دار الشروق ، ١٩٧١ ، ص ٣١٠ .
(٩٢) المرجع السابق ، ص ٣١١ .
(٩٣) الجاحظ : **رسائل الجاحظ** ، تحقيق عبد السلام محمد هارون ، القاهرة ، مكتبة الخانجى ، د. ت ، جـ١ ، ص ٩١ .
(٩٤) المعهد العالمى للفكر الإسلامى : إسلامية المعرفة ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ١١٣ .
(٩٥) المرجع السابق ، ص ١١٤ .
(٩٦) عبد العال سالم مكرم : **الفكر الإسلامى بين العقل والوحى** ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨٢ ، ص ٢٧ .
(٩٧) المرجع السابق ، ص ٣٠ .
(٩٨) محمد أحمد خلف الله : **مفاهيم قرآنية** ، ص ١٥٥ .
(٩٩) سورة البقرة : ٢٥٦ .
(١٠٠) سورة يونس : ٩٩ .
(١٠١) سورة البقرة : ٢٦٠ .
(١٠٢) عائشة عبد الرحمن : **مقال فى الإنسان** ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٩ ، ص ٩١ .
(١٠٣) باولو فرايرى : **تعليم المقهورين** ، ترجمة يوسف نور عوض ، بيروت ، دار القلم ، ١٩٨٠ ، ص ٥١ .
(١٠٤) المرجع السابق ، ص ٥٢ .
(١٠٥) أحمد محمد الحوفى : **القرآن والتفكير** ، القاهرة ، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية ، سلسلة دراسات فى الإسلام (١٧٠) ، ١٩٧٥ ، ص ١٤٠ .
(١٠٦) سورة الأعراف : ١٧٩ .

(١٠٧) محمد كامل الحتة : **القيم الدينية والمجتمع** ، القاهرة ، دار المعارف ، سلسلة اقرأ (٣٨٧) ، ١٩٧٤ ، ص ٦٥ .
(١٠٨) سورة التوبة : ١٢٢ .
(١٠٩) شاكر عبد الجبار : **المنهج العلمي للاعتقاد** ، بغداد ، مكتبة القدس ، ١٩٨٤ ، ص ١١٤ .
(١١٠) أحمد كمال أبو المجد : **حوار لا مواجهة** ، الكويت ، كتاب العربي (٧) ، إبرايل ١٩٨٥ ، ص ٣٤ .
(١١١) عمر عبيد حسنة : **نظرات فى مسيرة العمل الإسلامي** ، الدوحة ، كتاب الأمة (٨) ، رئاسة المحاكم الشرعية ، ١٤٠٥هـ ، ص ٤٦ .
(١١٢) سعيد إسماعيل على : الوظيفة التربوية فى المجتمع ، فى : **الفكر التربوى العربى الإسلامى** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ١٩٨٧ ، ص ٧٢٥ .
(١١٣) ابن خلدون : **المقدمة** ، القاهرة ، دار الشعب ، د. ت ، ص ٣٦١ .
(١١٤) سيد قطب : **معالم فى الطريق** ، القاهرة ، د. ت ، د. ن ، ص ٧١ .
(١١٥) عائشة عبد الرحمن : **الشخصية الإسلامية** ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٣ ، ص ١٨٤ .
(١١٦) سورة آل عمران : ١٠٣ .
(١١٧) صلاح الفوال : **التصوير القرآنى للمجتمع** ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ٢١٩٨٥ ، جـ١ ، ص ٥٩٢ .
(١١٨) سورة النساء : ٧٥ .
(١١٩) زينب رضوان : **النظرية الاجتماعية فى الفكر الإسلامى** ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٢ ، ص ٢٦٦ .
(١٢٠) سورة الأنعام : ١٥١ .
(١٢١) عبد القادر أحمد عطا : مقدمته لكتاب أبى بكر أحمد بن محمد بن هارون الخلال : **الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر** ، القاهرة ، دار الاعتصام ، ١٩٧٤ ، ص ٤٦ .
(١٢٢) سيد أحمد عثمان : **المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ١٩٧٩ ، ص ٢١٥ .
(١٢٣) المرجع السابق ، ص ٢١٦ .
(١٢٤) أحمد كمال أبو المجد : حوار لا مواجهة ، ص ٥٦ .
(١٢٥) نظرات فى مسيرة العمل الإسلامى ، ص ٦٩ .
(١٢٦) البهى الخولى : **الثروة فى ظل الإسلام ، القاهرة ، دار القلم ، ١٩٨١ ، ص ٦٢ .**
(١٢٧) المرجع السابق ، ص ٦٣ .
(١٢٨) عبد الحق الشكيرى : التنمية الاقتصادية فى المنهج الإسلامى ، الدوحة ، كتاب الأمة (١٧) فبراير ١٩٨٨ ، ص ١٤٧ .
(١٢٩) عبد الهادى على النجار : **الإسلام والاقتصاد** ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، عالم المعرفة (٦٣) ١٩٨٣ ، ص ٤٩ .
(١٣٠) سورة الأنعام : ١٦٢ ، ١٦٣ .

(١٣١) منذر قحف : النظام الاقتصادى الإسلامى ، فى **المسلم المعاصر** ، بيروت ، العدد/٢٠ أكتوبر/ ديسمبر ١٩٧٩ ، ص ٤٦ .
(١٣٢) عبد السميع المصرى : **مقومات العمل فى الإسلام** القاهرة ، مكتبة وهبة ، ١٩٨٢ ، ص ١٥ .
(١٣٣) الشكيرى ، ص ١٤٥ .
(١٣٤) محمد أحمد الغنام : المدرسة المنتجة ، فى **مجلة التربية الجديدة** ، بيروت ، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية ، العدد ٢٩ ، ١٩٨٣ ، ص ١٠ .
(١٣٥) محمود أبو سمرة : فى الفكر التربوى العربى الإسلامى ، ص ٥٣٣ .
(١٣٦) محمد الغزالى : **خلق المسلم** ، ص ١٤٧ .
(١٣٧) سورة الحجر : ٢٩ .
(١٣٨) محمود أبو سمرة : ص ٥٣٧ .
(١٣٩) سورة المؤمنون : ١٢ – ١٤ .
(١٤٠) سورة النمل : ٨٨ .
(١٤١) سورة التغابن : ٣ .
(١٤٢) محمود أبو سمرة ، ص ٥٣٨ .
(١٤٣) سورة الأعلى : ٢ .
(١٤٤) سورة الانفطار : ٦ – ٨ .
(١٤٥) محمود أبو سمرة ، ص ٥٣٨ .
(١٤٦) سورة البينة : ٤ .
(١٤٧) محمود أبو سمرة ، ص ٥٣٨ .
(١٤٨) أحمد شوقى الفنجرى : **الطب الوقائى فى الإسلام** ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٠ ، ص ٧٣ .
(١٤٩) سورة البقرة : ٢٤٧ .
(١٥٠) سورة القصص : ٢٦ .
(١٥١) سورة النساء : ٧٤ – ٧٦ .
(١٥٢) الطب الوقائى فى الإسلام ، ص ٤٢ .
(١٥٣) سيد عثمان : المسؤولية الاجتماعية ، ص ٨٧ .
(١٥٤) سورة الأعراف : ٣١ .
(١٥٥) محمد الغزالى : خلق المسلم ، ص ١٥١ .
(١٥٦) سورة لقمان : ١٨ ، ١٩ .
(١٥٧) محمد قطب : منهج التربية الإسلامية ، جـ١ ، ص ١٨٤ .
(١٥٨) محمد عبد الواحد حجازى : **الإحساس بالجمال فى ضوء القرآن الكريم** ، القاهرة ، دار الهلال ، سلسلة كتاب الهلال ٣٩٧ ، يناير ١٩٨٤ ، ص ١٦ .
(١٥٩) المرجع السابق ، ص ١٩ .

(١٦٠) السيد أحمد الشحات ، فى : الفكر التربوى العربى الإسلامى ، ص ٩٢٧ .
(١٦١) المرجع السابق ، ص ٩٢٨ .
(١٦٢) المرجع السابق ، ص ٩٣١ .
(١٦٣) عبد العزيز عبد البديع عمر ، فى : المرجع السابق ، ص ٤٠٦ .
(١٦٤) محمد الغزالى : خلق المسلم ، ص ٨٢ .
(١٦٥) المرجع السابق ، ص ٨٤ .
(١٦٦) محمد قطب : منهج التربية الإسلامية ، جـ١ ، ص ١٤٦ .
(١٦٧) عبد البديع عبد العزيز ، ص ٥٢٦ .
(١٦٨) المرجع السابق ، ص ٥٢٤ .
(١٦٩) سورة الحديد : ٢٣ .
(١٧٠) عبد البديع عبد العزيز ، ص ٥٢٥ .
(١٧١) حامد عمار : **فى بناء الإنسان العربى** ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٨ ، ص ٣٣٣ .
(١٧٢) سورة الليل : ٣ ـ ١٠ .
(١٧٣) محمد عزة دروزة : **المرأة فى القرآن والسنة** ، بيروت ، المكتبة العصرية ، ١٩٦٧ ، ص ٢٩ .
(١٧٤) المرجع السابق ، ص ٣٢ .
(١٧٥) سورة التوبة : ٧١ .
(١٧٦) محمود شلتوت : **الإسلام : عقيدة وشريعة** ، القاهرة ، بيروت ، دار الشروق ، ١٩٧٥ ، ص ٢٢٥ .
(١٧٧) زينب حسن حسن ، **فى الفكر التربوى العربى الإسلامى** ، ص ٩٦١ .
(١٧٨) سورة الممتحنة : ١٠ .
(١٧٩) سورة الممتحنة : ١٢ .
(١٨٠) سعيد إسماعيل على : **ديموقراطية التربية الإسلامية** ، ص ١١٢ .
(١٨١) محمد قطب : **منهج التربية الإسلامية** ، جـ٢ ، ص ١٧٣ .
(١٨٢) سعيد إسماعيل على : المدارس الإسلامية والتحديات التى تواجهها ، فى مجلة : **دراسات تربوية** ، القاهرة ، عالم الكتب ، العدد ١٥ ، نوفمبر ١٩٨٨ ، ص ٢٦ .
(١٨٣) سورة الصف : ٢ ، ٣ .
(١٨٤) منهج التربية الإسلامية ، جـ٢ ، ص ١٧٤ .

* * *

أبحاث

نحو وجهة إسلامية لعلم النفس (*)

أ.د. فؤاد أبو حطب

اتجاهات فى بناء « علم نفس إسلامى »

يتبين لنا مما سبق قصور الجهود التى تسعى إلى استبعاد علم النفس ، وعجز الاستجابات الدفاعية التى صدرت عن بعض علماء النفس المسلمين لتجاوز أزمة التنافر المعرفى لديهم . والأفضل من ذلك بالطبع بذل محاولات بنائية إيجابية تحدد موضع هذا العلم فى النسق الإسلامى العام . والحق أن هناك بضعة محاولات بذلت من هذا القبيل ، صدر بعضها قبل شيوع الانتقادات الراهنة ، وصدر بعضها الآخر بعده . ويمكن أن تصنف الاتجاهات فى هذا الصدد إلى ما يأتى :

(١) بناء علم نفس « دينى » إسلامي :

يسعى أصحاب هذا الاتجاه إلى بناء علم نفس دينى Religioun Psychology ذى طبيعة إسلامية . وكان أول من دعا إليه أحمد فؤاد الأهوانى (١٩٦٣) ، بل نكاد نقول إن الأهوانى هو أول من استخدم عبارة « علم النفس الإسلامى » على نحو ما يقال علم نفس بوذى أو يهودى أو نصرانى « لاختلاف خصائص كل دين من هذه الأديان » .

وعلى الرغم من أن الأهوانى لم يوضح طبيعة « علم النفس الإسلامى » الذى يدعو إليه -: إلا أننا نستشف مما كتب الدعوة لبناء فرع من فروع علم النفس يهتم بالدين الإسلامى كما تهتم فروعه الأخرى بمحاولات اهتمامها . ومن المعروف أن فرع علم النفس الدينى ظهر وتشعب فى أوربا والولايات المتحدة منذ نشأة علم النفس الحديث ، فقد شملت البحوث المبكرة لولهلم فوندت – مؤسس علم النفس التجريبى الحديث – اهتماماً بالدين ضمن بحوثه فى سيكولوجية السلالات البشرية ، وكان منهجه فى البحث ونظرته إلى الدين

(*) الحلقة الثانية ، وسيتم نشر الحلقة الثالثة والأخيرة فى العدد القادم بإذن الله .

أقرب إلى أصحاب المدرسة الوضعية فى علم الاجتماع (ومنهم إميل دوركايم وليفى بريل فى بحوثهما فى علم الاجتماع الدينى)

ثم تتابعت بعد ذلك كتابات علماء النفس الأوربيين والأمريكيين حول « الخبرة الدينية » ، وكانت أشهر هذه الأعمال وليم جيمس الذى صدر عام ١٩٠٢ بعنوان « ضروب الخبرة الدينيـــة » (James, 1902) ، ثم كتاب برات Pratt الذى صدر عام ١٩٢٠ حول « الشعور الدينى » . كما خصص سيرل بيرت عدة فصول حول « علم النفس الدينى » فى كتابه الشهير « كيف يعمل العقل » الذى صدر علم ١٩٣٣ . بل إنه لا تكاد توجد مدرسة رئيسية فى علم النفس إلا وتناول أقطابها ما يسمى « علم النفس الدينى » ، ومن هؤلاء فرنسيس جالتون ، وأصحاب مدرسة فورزبرج ، ورواد التحليل النفسى (وخاصة سيجموند فرويد وكارل يونج) ، وغيرهم . ويمكن الرجوع إلى بعض المصادر المتخصصة لاستطلاع تاريخ هذا العلم واهتماماته (Prown, 1963) .

ومن المحاولات العربية المبكرة التى أجريت فى هذا الإطار تلك التى قام بها عمر حليق (١٩٥١) ، وعلى الرغم من أن تناوله للموضوع يدخل ظاهرياً فى إطار علم الاجتماع : إلا أن جوهره فى صميم علم النفس ؛ ففى هذه الدراسة الهامة وعنوانها (الدين والسلوك الإنسانى) يذكر الباحث صراحة أنه لن يطمح فى « أن يستنبط له منهجاً جديداً ، وإنما هو يستوحى لذلك ما انتهجه بعض أئمة البحث الغربيين من مناهج » ، وحدد هدفه منها بأنه « التعرف على مشكلة الدين والسلوك الإنسانى فى المحيطين الأوربى والأمريكى اللذين تغزو موجاتهما الفكر العربى فى هذه الأونة ، مما أوجد بين بعض المثقفين العرب اتجاهاً سلبياً إزاء وظيفة الدين الروحية والاجتماعية » . ويعلق على طريقته فى البحث بأنها على أساس الحكمة التى تقول للغرب « من فمك أدينك » .

وقياساً على المصطلح الذى استخدمه الباحث فى تحديد طبيعة دراسته بأنها تنتمى إلى ما يسميه علم الدين الاجتماعى (وليس علم الاجتماع الدينى) ؛ فإننا نقول : إنها أقرب إلى ما يمكن أن نسميه علم الدين النفسى ، ويبادر بتحفظ هام هو أن هذا الفرع من المعرفة متمم لعلوم الفقه والشريعة وأصول الدين ، مع ضرورة إدراك الفرق « بين العقيدة والإيمان وفلسفة الحياة الروحية ، وبين النظرة الواقعية لمجرى الشئون الدنيوية والسلوك الإنسانى » — على حد تعبيره ؛ فظروف الحياة تتغير وأساليب السلوك الإنسانى تتطور ، ومع ذلك تبقى « العقيدة الدينية كامنة فى قرارة السلوك الإنسانى تحفظ الحياة ، وقيمها الرفيعة فى خضم القلق والشـورات والحروب ، وتلهم الناس أسباب الطمأنينة

والثقة بالعدالة الإلهية وبالاستقرار النفسانى والاجتماعى » .

ويحدد عمر حليق لهذا الفرع من المعرفة فى العلوم الإنسانية والاجتماعية مهمتين رئيسيتين هما :

(أ) دراسة التنوع فى الخبرة الدينية على نحو أقرب إلى ما قام به وليم جيمس منذ أكثر من ثمانين عاماً . ويشمل ذلك طرق التعبير عن هذه الخبرة وما يصاحبها من قوة الإيمان ، والمتعة الروحية ، والتطور التاريخى الذى صاحب - ولايزال يصاحب - التعبير عن هذه الخبرة وعن هذه المتعة .

(ب) دراسة الظواهر الدينية كما تبدو بالفعل ، ويتطلب ذلك التمييز بين جوهر الدين وبين ما يتراكم عليه من ألوان العرف والعادات والتقاليد التى ليست من أصوله .

وهذا الاتجاه نحو بناء « علم دين نفسى » و« علم نفس دينى » قد يكون مفيداً إلا أنه ليس كافياً ؛ لأن التركيز على « الظاهرة الدينية » لا يتفق مع خصائص الإسلام الذى لا يضاد بين « الدين » و« الدنيا » . أضف إلى ذلك أننا كعلماء نفس مسلمين مطالبون بما هو أكثر من مجرد إنشاء فرع جديد لعلم النفس . إننا - فى الحقيقة - مطالبون بالنظر إلى علم النفس من منظور شمولية الإسلام ، ليصبح هذا العلم الذى يشمل مختلف جوانب سلوك الإنسان الدينية والدنيوية موجهاً وجهة إسلامية .

(٢) بناء علم نفس « عربى إسلامى » :

يرى محمد رشاد خليل (١٩٨٧) أن بناء علم النفس الإسلامى لابد أن يقوم على تراث العرب الذى التقى مع منهج الإسلام . وعنده أن علم النفس عند العرب « ليس تأملياً أساسه الظن والرجم بالغيب كعلم النفس اليونانى ، كما أنه ليس علماً تجريبياً معملياً ؛ لأن التجريب المعملى لم يكن معروفاً لديهم فى هذه الفترة ، وإن كانوا هم الأصل التاريخى بالإضافة إلى الإسلام فى ظهور التجريب المعملى عند المسلمين ، وفى العالم الحديث » (ص ٢٦) . وعنده أيضاً أن « الفهم العربى القديم للنفس هو أصدق فهم للنفس الإنسانية ، وحَسْبُ هذا الفهم أن الإسلام جاء مصدقاً له فى جملته ، وحسبه أننا حين نعرضه على ما يصح اليوم علمه بالنفس - : نجده لا يخالف منه شيئاً بل نجد فيه أشياء لم يعرفها علم النفس معرفة صحيحة إلى يومنا هذا » (ص ٢٦) .

ويضيف إلى ذلك أن العرب « هم أول من عبر تعبيراً علمياً عن وحدة الذات الإنسانية فى تاريخ العلم ، وأول من اكتشف أن النفس وحدة واحدة ، و إن سميت بأسماء مختلفة أو نظر إليها من جوانب مختلفة » (ص ٢٦ - ٢٧) .

ومصادر المعرفة الرئيسية بالنفس عند

العرب قبل الإسلام هى اللغة والشعر وعلم الفراسة والأنساب . وفيها نجد مفاهيم النفس والروح والعقل والقلب والفؤاد . والنفس عندهم مخلوق ، كما أن الإنسان عندهم مسئول وحر ، بالإضافة إلى إيمانهم بالقدر ، وتأكيدهم على دور الإرادة والميراث والعادات والتقاليد .

أما المصادر الأساسية لعلم النفس الإسلامى فهى الكتاب والسنة والفقه ، وعنده أن « الإسلام قد جرى على مصطلح العرب فى النفس » (ص ٧٥) ، كما ركز الإسلام على أن النفس واحدة ، وأن هذه النفس الواحدة تشمل الإنسان كله ، وأن هذا الإنسان قد خلق من أصلين هما الروح والجسد ، وأن النفس نتيجة الاتصال بينهما ، ويتم التعرف عليها (أى النفس) بهذه الصورة « سواء فى نشاطها الداخلى أو سلوكها الخارجى باعتبار أنها نشاط عقلى روحى ، عاطفى حسى أى فى صورة سلوك يصدر عن نشاط كلى للنفس » (ص ٧١) .

ويفصل المؤلف فى تناول أحوال النفس الإنسانية ، وخاصة حالاتها الثلاثة التى وردت فى القرآن الكريم وهى : النفس اللوامة ، والنفس الأمارة بالسوء ، والنفس المطمئنة . كما يفصل أحوال القلب الثلاثة أيضاً (ص ٧٦) وهى : القلب السليم الذي يقابل النفس المطمئنة ، والقلب المريض الذى يقابل النفس اللوامة ، والقلب الميت الذى يقابل النفس الأمارة بالسوء .

ومن الإضافات الهامة التى يوردها المؤلف أن النفس اللوامة – أو القلب المريض – لها معنيان أشرنا إليهما من قبل : « لوم المؤمن التقى ، ويكون اللوم عنده لوم التقصير فى الطاعة ، والغفلة عند الذكر ، والإقدام على المعاصى ، ولوم الفاجر الغافل ، ويكون على التقصير فى طلب الدنيا وانتهاز الفرص وفوات الحظوظ والأهواء » (ص ٧٣) .

ولا يتسع المقام لمزيد من التفصيل فى عرض هذا الاتجاه وحسبنا أن نشير إلى أن المؤلف يتناول ، بالإضافة إلى ما سبق ، الموضوعين الهامين الآتيين بالتفصيل :

(أ) أحوال النفس والقلب وعلاقتها بعمل الإنسان وكسبه .

(ب) أحوال النفس والقلب وعلاقتها بالفطرة والأسباب المغيبة والمشهودة .

ثم يجرى مقارنة بين علم النفس الإسلامى كما عرضه ، وبين علم النفس الحديث ، ويركز على وجه الخصوص على مصطلح « اللاشعور » ، ويرى استبدال مصطلح « الوعى الباطن » أو « الوعى الداخلى » به ، وهو فى الإسلام عملية مختلفة فى طبيعتها ، وأرق وأسمى فى مستواها عما جاءت به نظرية التحليل النفسى ، وبه تدرك النفس « إدراكاً باطناً أو داخلياً لا يخضع لسيطرة الإدراك الخارجى » ويشمل الإلهام ، والأحلام الصادقة ، والشعور ،

والتأثير عن بعد ، والإحساس بأحداث لم تقع بعد . ويبدو أنه يشير إلى عملية نفسية أخرى يتناولها علم النفس الحديث تحت عنوان الإدراك المتجاوز للحواس Extrasensory Perception (ESP) .

وهذا الاتجاه جهد طيب ومشكور ، ففيه محاولة الربط بين تراث العرب فى النفس عند نزول القرآن وما جاء به الإسلام ؛ وبه يفتح باب الاجتهاد حول إسهام الجزيرة العربية فى تاريخ العلم . وإذا كان بعض مؤرخى العلم مثل برنال (١٩٨٢) قد تنبه إلى إسهام الحضارة الإسلامية فى تطور العلم الإنسانى ، وإذا كان بعض مؤرخى علم النفس مثل برت (Brett, 1921) قد تنبه أيضاً إلى هذا الإسهام فى نمو هذا العلم ، فإن تقدير الدور الذى أسهم به عرب الجزيرة العربية قبل الإسلام فى هذين المجالين لايزال فى حاجة إلى مزيد من الاهتمام .

(٣) بناء علم نفس قرآنى :

يوجد اتجاه ثالث نحو بناء علم نفس قرآنى ، بدأه عبد الوهاب حمودة فى منتصف الخمسينات بكتيب صغير عنوانه (القرآن وعلم النفس) ، ويمكن أن يندرج تحت هذا الاتجاه الكتابات التى صدرت عن فريق من الكتاب الإسلاميين تحت عنوان « الإنسان فى القرآن الكريم » ؛ إلا أن أهم ما صدر حول هذا الموضوع ويتناول العلاقة بين القرآن وعلم النفس من منظور سيكولوجى واضح المعالم دراستان ، أحدهما صدرت عام ١٩٨٢ لمحمد عثمان نجاتى ، والثانية عام ١٩٨٧ لعدنان الشريف .

والدراسة الأولى (محمد عثمان نجاتى ، ١٩٨٢) محاولة لتصنيف الآيات القرآنية الكريمة المتصلة بالسلوك الإنسانى تحت العناوين الرئيسية لعلم النفس الحديث ، وإذا استعرضنا قائمة محتويات هذا الكتاب نجدها تشمل ما يأتى :

(أ) دوافع السلوك فى القرآن : ويشمل ذلك الدوافع الفسيولوجية (ومنها : دوافع حفظ الذات ، ودافعى بقاء النوع وهما : الدافع الجنسى ، ودافع الأمومة ، والدوافع النفسية (وتشمل : دوافع التملك ، ودافع العدوان ، ودافع التنافس ، ودافع التدين) والدوافع اللاشعورية ، والصراع بين الدوافع ، والسيطرة عليها ، وانحرافها .

(ب) الانفعالات فى القرآن : ويشمل ذلك الخوف وأنواعه ، والغضب ، والحب وأنواعه ، (وخاصة : حب الذات ، وحب الناس ، والحب الجنسى ، والحب الأبوى ، وحب الله ، وحب الرسول) ، والفرح ، والكره ، والغيرة ، والحسد ، والحزن ، والندم ، والخجل ، والخزى ، والزهو أو الكبر . كما يتناول فى هذا القسم التغيرات البدنية المصاحبة للانفعال ، والسيطرة على الانفعالات مثل : السيطرة

على الخوف من الموت ، والفقر ، والسيطرة على الغضب ، والحب والزهو ، والكبرياء ، و الحزن ، والفرح .

(جـ) الإدراك الحسى فى القرآن : ويشمل ذلك تناول منزلة الحواس فى القرآن ، ثم عرض للحواس الجلدية ، والإدراك الحسى الخارج عن نطاق الحواس ، والخداع البصرى ، وتأثير الدوافع والقيم فى الانتباه والإدراك الحسى .

(د) التعلم والعمليات المعرفية فى القرآن : وتشمل مصادر العلم وتعلم اللغة ، واكتساب إرادة الاختيار ، واتخاذ القرار ، وطرق التعلم وخاصة : التقليد والمحاولة والخطأ والتجربة العملية ، ومبادىء التعلم فى القرآن وخاصة : توافر الدوافع ، واستخدام عنصر التكرار ، ودور عمليات الانتباه ، والمشاركة الفعالة ، وتوزيع التعلم ، والتدرج فى تعديل السلوك . كما يتناول العلم اللدنى (الإلهام ، والرؤيا والأحلام والرؤى) والتذكر والنسيان والتفكير .

(هـ) الشخصية فى القرآن : ويشمل ذلك تكوين الإنسان ، والصراع النفسى ، والتوازن فى الشخصية ، وخصائص الشخصية السوية ، وأنماط الشخصية (المؤمنون والكافرون والمنافقون) ، والحيل الفعلية ، والفروق الفردية ، والنمو قبل الولادة ، وبعدها .

(و) العلاج النفسى فى القرآن : ويتناول أسلوب القرآن فى علاج النفوس من خلال الإيمان بعقيدة التوحيد والتقوى ، ودور العبادات فى العلاج النفسى .

أما الدراسة الثانية (عدنان الشريف ، ١٩٨٧) فتكاد تتفق مع الدراسة السابقة فى الهدف ، إلا أنها أقل شمولاً ، بالإضافة إلى أنها تتضمن الكثير من « وجهات النظر » الشخصية فى القضايا السيكولوجية التى يشتقها المؤلف من القرآن الكريم .

ولعل أكثر الأمثلة وضوحاً استخدام المؤلف لمصطلح « النفس » بمعنى الدم استناداً إلى الحديث الشريف « ما ليس له نفس سائلة فإنه لا ينجس الماء إذا مات فيه » ... كل شيء له نفس سائلة فمات فى الإناء ينجسه ، واستند إلى المعاجم اللغوية فى تفسير معنى النفس السائلة بالدم ؛ ويعقب على ذلك بقوله « فالدم هو المخلوق الوحيد فى الجسم الذى نستطيع أن نقول بأنه مصدر جميع الظواهر العضوية والنفسية التى ننسبها إلى النفس ، وكما بدأ علم الكيمياء العضوية وعلم معالجة الأمراض النفسية بالمواد الكيميائية يثبت ذلك » (ص ٣٨ - ٣٩) .

ومع استخدام المؤلف لهذا المعنى « المادى » للنفس فإنه يذكر فى موضع آخر (ص ٤٠) أن النفس ليست الجسم وإنما

الجسم هو وعاء النفس ، بحكم تعريفه لها بأنها الدم ، ويضيف إلى ذلك بضعة تمييزات بين النفس (بمعناها عنده) والجسم والروح كما يلي :

« الدماغ المفكر العاقل هو آلة العقل ، وهو الذى يجب أن يكون السيد المسيطر على النفس (أو الدم) ومسيرها ، وإلا أصبح تبعاً لها . أما الروح ... (فهى) أمر من المولى ، ومخلوق له كيان روحى فقط ، وسر من أسرار المولى ، فهى علة الحياة فى كل خلق ، وإذا سيطر العقل على النفس وَفقا لتعاليم الخالق ارتاح الجسد والروح ، ووصل الإنسان إلى السعادة الحقيقية أى الطمأنينة والسكينة » (ص ٤٠) .

ويغلب على هذه الدراسة الجانب الفسيولوجى فى تفسير السلوك الإنسانى ، وقد يرجع ذلك إلى التخصص للمؤلف .

وتعقيباً على هذا الاتجاه فى بناء علم نفس قرآنى هو أنه اتجاه مفيد ، ويمكن أن يستعان ببعض عناصره فى بناء الوجهة الإسلامية لعلم النفس التى ننشدها ؛ ومع ذلك فإن ما توصل إليه بعض الباحثين فى هذا الاتجاه هو اجتهاد بشرى محض ، ويصدق عليه الوصف بالخطأ والصواب ، وفى جميع الحالات لابد لنا أن نقول دائماً : الله أعلم .

(٤) بناء علم نفس إسلامى « صوفى » :

حاول بعض المفكرين الإسلاميين بناء علم نفس إسلامى فى إطار المصطلحات والرموز الصوفية وحدها . ومن أكثر المؤيدين لهذا الاتجاه حسن الشرقاوى (١٩٧٦) ، ومصطفى محمود (١٩٧٦ ، ١٩٨٨) ، وعامر النجار (١٩٨٠) ؛ وقد دعا المؤلف الأخير خاصة إلى بناء ما يسميه « علم التصوف النفسى » .

وهذا الاتجاه على ارتباط بالاتجاه الأول ، فقد أشار مؤرخو علم النفس الدينى (Brown, 1973) إلى أن الصوفيين فى مختلف العصور ، ومن مختلف الديانات هم أسلاف سيكولوجية الدين بالمعنى الحديث ، والتصوف فى جوهره نزعة « روحية » تسعى إلى الوصول إلى الله، وفى سبيل ذلك اهتم الصوفية المسلمين بتحليل النفس البشرية تحليلاً عميقاً ، وشرحوا آداب المريد فى علاقته بالشيخ ، وما يجب أن يتحلى به من الخصال السامية (كالصدق والإخلاص والقناعة والزهد) ، ورسموا لهذا المريد وسائل النجاة (مثل التوبة ، والندم ، والتقوى ، والورع ، والصمت ، والتأمل ، والخلوة ، والاعتكاف) ، وتحدثوا عن أحوال النفس ومقاماتها (مثل العشق والشوق ، والخوف والرجاء ، والغيبة والحضور ، والفناء والبقاء) .

وفى محاولات علم النفس الغربى الحديث للانفتاح على الثقافات الأخرى توجه إلى ما

يسمى « علم النفس الشرقى » Oriental Psychology . وأوضح الأمثلة على ذلك الطبعة الثالثة والأخيرة من كتاب هول ولندزى عن « نظريات الشخصية »(Hall & Lindzey. 1978) التى خصصا فيها لأول مرة فصلاً مستقلاً عن هذا الموضوع . وفيه عرضا « ديانات الشرق » ، وما تتضمنه من « سيكولوجيات » بينها درجات من الاختلاف والتشابه ، ولعل أهم أوجه التشابه التى ينبه إليها هذان المؤلفان الاعتماد على « الطريقة الفينومينولوجية » أى وصف طبيعة الخبرات المباشرة للفرد ؛ ولتحقيق ذلك فإن بعضها يتمركز على أساليب « التأمل » meditation ، والتى تسمح للفرد ببساطة أن يلاحظ تيار وعيه الخاص به ، وبالإضافة إلى ذلك فإن هذه « السيكولوجيات » الشرقية تركز على « أخطاء » البشر وتضع مثلاً أعلى يمكن أن يحرزه المرء الذى يسعى إليه ، ويثابر فى هذا السعى بحيث يؤدى به ذلك إلى « تحويلات » جوهرية فى الشخصية . وبالطبع فإن الطريق الرئيسى للوصول إلى هذا الهدف هو مرة أخرى « التأمل » .

ويذكر هول ولندزى أن هذه المفاهيم الأساسية تعتمد عليها البوذية فى صورها المختلفة (فى جنوب شرق آسيا والصين واليابان والتبت) ، وكذلك الهندوكية التى أرست دعائم رياضة اليوجا ، ويصنف المؤلفان الصوفية ضمن هذه الاتجاهات .

ولعل هذا الربط بين الصوفية والنزعات الشرقية يعود بنا إلى البدايات الأولى لنشأة التصوف الإسلامى فى القرن الثالث الهجرى ، وفى ذلك يذكر دى بور (١٩٣٨) أن أسباب ذلك ترجع إلى أن طائفة من المسلمين فى ذلك الوقت لم يجدوا فى علم الكلام - الذى كان قد شاع حينئذ - ما تطمئن به نفوسهم ، ووجدوا فى الزهد والانصراف عن الدنيا سبيلاً أفضل للتقرب إلى الله سبحانه وتعالى . وبالطبع فإن هذه النزعة كانت موجودة منذ عهد النصرانية ، وإلى مؤثرات فارسية - هندية » ، وكان ذلك - عند دى بور أيضاً - أشبه بما حدث فى الديانات الأخرى مثل رهبان النصارى ، والصوامع ، والأديرة فى الشام ومصر ، والنساك فى الهند .

ويبدو لنا أنه عند طرح السؤال الآتى : هل الدين أمر يختص بالفرد دون المجتمع ، وهل السلوك الدينى سلوك سلبى ؟ فإن إجابات الصوفية تكون بالإيجاب . فالدين عندهم بالفعل مقصور على علاقة الفرد بربه دون علاقته بمجتمعه ، وبالتالى فإن وظيفة الدين عندهم وظيفة سلبية . ويرى عمر حليق (١٩٥١) أن هذا هو ما استدعى « نقمة بعض أئمة المسلمين قديماً وحديثاً على الصوفية » . ناهيك أن الاتجاه الصوفى فى الإسلام كنزعة « روحية » متطرفة قد

لا يتفق مع خاصية « التوازن » فيه ، والتى تشمل جوانبه كلها سواء فى الاعتقاد والتصور ، أو التعبد والتنسك ، أو الأخلاق والآداب ، أو التشريع والنظام . وفى القرآن الكريم ، وفى الأحاديث النبوية ، وتراث السلف الصالح -: أدلةٌ عديدةٌ على أن وظيفة الدين فى الإسلام لا تقتصر على علاقة المرء بربه ، وفى التعاليم الإسلامية توازن بين مطالب الدنيا والآخرة ، وتأكيد للوظيفة الاجتماعية للدين إلى جانب وظيفته الروحية .

ومع ذلك يبقى لتراث « الصوفية » قيمته وأهميته فى بناء الوجهة الإسلامية لعلم النفس ؛ فقد وصفه شاه (Shah, 1971) بأنه نوع من « علم النفس التطبيقى » ، كما يؤكد عامر النجار (١٩٨٠) أن تاريخ الصوفية الخلص الصادقين فى تصوفهم - بعد استبعاد الأدعياء منهم - يدلنا على أنهم كانوا على درجة عالية من التكيف النفسى والعقلى والاجتماعى ، وتميزوا بسلوكهم السوى ، بل كانوا أقدر على فهم النفس الإنسانية ، وكانوا أطباء نفوس ممتازين ، وأثبتت طرقهم فى العلاج النفسى فعاليتها مع مريديهم .

(٥) بناء علم نفس إسلامى « شيعى » :

إذا كنا قد انتقدنا محاولة بناء علم نفس إسلامى على أساس صوفى لأنها تجتزىء من المنظومة الإسلامية الشاملة بعض عناصرها « الروحية » ، و تركز اهتمامها عليها ، وتغفل بقية العناصر التى تتألف منها هذه المنظومة ، فإن من أخطر المسالك التى يمكن أن تتوجه إليها هذه المحاولات هو ما يمكن أن نسميه « التوجيه المذهبى الإسلامى » .

ومن المحاولات التى بذلت فى الاتجاه الأخير تلك التى قام بها محمود البستانى (١٩٨٨) ، وفيها يحاول بناء علم نفس إسلامى على أساس « شيعى » ، وقد يتصدى له من يحاول بناء هذا العلم على أساس « سنى » . ويمكن أن يمتد ذلك الخلاف بالطبع إلى مختلف المذاهب والفرق الإسلامية ، وبهذا تنعكس على مرآة علم النفس جميع مظاهر الخلاف ، التى عانى منها المسلمون طوال تاريخهم ، ولايزالون يعانون .

وفى المحاولة التى قام بها محمود البستانى - والتى نشير إليها فى هذه الفقرة - نجده يقيم الأساس النظرى « للأصل النفسى » وطبيعه الثنائية (الشهوة والعقل) على قول الإمام على بن أبى طالب ، كرم الله وجهه « إن الله ركب فى الملائكة عقلاً بلا شهوة ، وركب فى البهائم شهوة بلا عقل ، وركب فى بنى آدم كليهما ، فمن غلب عقلُه شهوتَه -: فهو خير من الملائكة ، ومن غلبت شهوتُه عقلَه -: فهو شر من البهائم » (ص ١٤). وفى ضوء هذا القول يفسر الآية الكريمة ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا

وَتَقْوَاهَا ﴾ بأن إلهام الفجور والتقوى يعنى الإدراك لمبادىء الشهوة والعقل (ص ١٥). كما يفسر الحديث النبوى الشريف الذى يقرر أن المداومة على الخير يتشعب منها كراهية الشر ، بأنه يتضمن إمكانية النفور من الجانب الشهوى للذة فى حالة التدريب على تأجيل ما هو ملح وعاجل (ص ١٩).

ويقع الباحث فى خطأ « الإسقاط » الذى أشرنا إليه فى القسم الثانى من هذا البحث حين يجعل « الهو » عند فرويد مقابلا – ولو مع بعض الاختلافات – لما اصطلح عليه الإمام على بن أبى طالب بالشهوة ، و« الأنا » – ولو فى جانب منه – مع ما اصطلح عليه الإمام أيضاً بالفعل . ولم يجد – فيما قرآناه للباحث – ما يقابل به بين ألفاظ الإمام ومفهوم « الأنا الأعلى » (ص ٢٠) .

ويقيم الباحث نظرياته فى الوراثة والبيئة ، والنمو الإنسانى ، والأمراض النفسية ، والصحة النفسية ، وسمات الشخصية على أقوال الإمامين على بن أبى طالب وجعفر الصادق . وبالطبع لا يتسع المقام لتناول هذه الموضوعات بالتفصيل ، ويمكن للقارىء المهتم الرجوع إلى النص الأصلى للمؤلف (محمود البستانى ، ١٩٨٨) . وحسبنا أن نشير إلى أن أى محاولة لبناء وجهة إسلامية لعلم النفس يجب أن تستفيد من جميع جهود المسلمين واجتهاداتهم ، مع تجاوز الحدود « المذهبية » ، وذلك بانفتاح « المذاهب » بعضها على بعض كما أوصت بذلك المؤتمرات الإسلامية حول الفقه الإسلامى والتى انعقدت بكثرة خلال السنوات الأخيرة ، مع مراعاة تصنيف أدلة الأحكام وترتيبها حسب ما يقرره علم أصول الفقه ؛ فالأدلة الأصلية هى القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة والإجماع والقياس ، والأدلة الفرعية أو التبعية هى الاستحسان والاستصلاح وسد الذرائع والعرف وقول الصحابى وشرع من قبلنا والاستصحاب (محمد عبد القادر أبو فارس وآخرون ، ١٩٨٥) .

(٦) الدراسات النفسية فى تراث العلماء المسلمين :

يوجد اتجاه ثالث بين الكتاب المسلمين فى علم النفس يتمثل فى إعادة قراءة التراث العربى والإسلامى فى فنون التأليف والترجمة المختلفة ، وخاصة ما يرتبط منها بموضوعات علم النفس الحديث . ونحن نستخدم كلمة «التراث» بالمعنى الذى أشار إليه عبد السلام هارون (١٩٧٨ : ٥ أى : « كل ما خلفه مؤلف من إنتاج فكرى بعد حياته » ؛ فالتراث هنا هو إنتاج العلماء المسلمين على مر العصور .

وأقدم نماذج هذا الاتجاه ما فعله المتخصصون فى الفلسفة الإسلامية حين حققت مخطوطات فلاسفة المسلمين مع حركة إحياء التراث فى العصر الحديث ، ومن ذلك مؤلفات

الكندى والفارابى وابن سينا وابن باجة وابن طفيل وابن رشد . وكان ابن سينا أكثر هؤلاء اهتماماً بالمسائل التى تعد « نفسية » بالمعنى الحديث ، ولذلك نجد أحد رواد « الجيل الثانى » فى علم النفس فى مصر وهو محمد عثمان نجاتى (١٩٤٨) يهتم بمسألة الإدراك الحسى عند ابن سينا من منظور سيكولوجى معاصر ، كما يهتم أحمد فؤاد الأهوانى (١٩٥٢) ببعض المسائل النفسية عند ابن سينا أيضاً وخاصة فكرة « الشعور » وموضوع النفس والبدن ، والمسألة الأخيرة خاصة لها تاريخ طويل فى الفلسفة ، واهتم بها الفارابى قبل ابن سينا .

أما رسالة حيى بن يقظان لابن طفيل فقد اهتم بها عبد الحميد الهاشمى (١٩٧٥) ، وأعاد قراءتها فى إطار سيكولوجية النمو والتعلم ، ولازلنا فى حاجة إلى إعادة قراءة آراء أهل المدينة الفاضلة « للفارابى » فى حدود علم النفس الاجتماعى ، و« إغاثة اللهفان من مصايد الشيطان » لابن قيم الجوزية فى إطار علم النفس المرضى والكلينيكى ، و« المقابسات » لأبى حيان التوحيدى فى ضوء علم النفس التجريبى .

إلا أننا يجب أن ننبه إلى أن هذا التراث الفلسفى يجب أن نلتزم إزاءه بإطار نقدى حين نعيد قراءته سيكولوجياً ، وخاصة إذا علمنا أن كثيرين من هؤلاء الفلاسفة قد تأثروا بأرسطو وغيره من فلاسفة اليونان ، ولذلك قد تجد فيما يكتبون أثراً لما يمكن أن يسمى « علم نفس يونانى » يتصل بنظرة هؤلاء الفلاسفة إلى الإنسان والكون ، والتى قد لا تمت بصلة إلى التصور الإسلامى .

وقد يصدق ما قلناه هنا على « الاتجاه الصوفى » أيضاً – الذى قد يعد من فئة هذا الاتجاه التراثى – وخاصة إذا علمنا أنه توجد – كما أشرنا – مؤثرات خارجية عديدة أثرت فى التصوف الإسلامى مثل الرهبنة المسيحية ، والبرهمية الهندية ، والمانوية الفارسية ، وكلها تختلف عن خصائص التصور الإسلامى للكون والإنسان .

وقد يكون حجة الإسلام الإمام الغزالى استثناء من هذا كله ، فقد كان الرجل من أعظم الفقهاء والفلاسفة والمتكلمين والمعلمين والصوفية ؛ إلا إنه التزم فى جميع الأحوال بإطار نقدى جعله فى تاريخ الفكر الإسلامى مؤسس أول نسق إسلامى متكامل لعلم النفس ؛ ولذلك فإن الدراستين اللتين قام بأولاهما حمدى الحسينى (١٩٥٠) وثانيتهما عبد الكريم العثمان (١٩٦٣) عن الفكر السيكولوجى عند الغزالى لابد أن تحتلا مكانة خاصة فى أى عهد جديد يبذل لإعادة توجيه علم النفس وجهة إسلامية .

وفى دراسة قام بها الزبير بشير طه وزميله (١٩٨٧) يؤكدان فيها على الدور

الذى لعبه المنهج التجريبى فى المباحثات النفسية فى التراث العربى والإسلامى ، والذى استخدمه علماء المسلمين فى العلاج النفسى كما استخدموه فى غير ذلك من المباحث ، وكان أشهر من استخدمه فى العلاج النفسى ابن سينا والغزالى والرازى ، وفى مجال دراسة السلوك الاجتماعى ابن خلدون .

وتوجد محاولات أخرى تنتمى إلى هذا الاتجاه التراثى ذات صبغة مختلفة ، وتتمثل فى إعادة قراءة التراث العربى فى فنون الأدب والتربية وغيرهما ، وانتقاء ما يتصل منه بموضوعات علم النفس ومجالاته ، والربط بين ما يتضمنه من مصطلحات ومفاهيم ومبادىء من ناحية وما يهتم به علم النفس الحديث من ناحية أخرى .

ومن بين هذه المحاولات كان أكثرها تبكيراً ما قام به محمد خلف الله (١٩٤٠) فى قراءته السيكولوجية لكتاب الأذكياء لابن الجوزى ، والتى حاول فيها أن يوائم بين تصور الذكاء عنده ومفهوم الذكاء عند كل من بينيه وسبيرمان ؛ إلا أن أهم ما يقدمه تناوله الناقد لمنهج ابن الجوزى ، وفى ذلك يقول :

« أورد المؤلف (يقصد ابن الجوزى) فى أبواب كثيرة أخباراً عن الأذكياء ، من مختلف طبقات الإنسان والحيوان ، يسردها بطريق الرواية ، والرجل ... كان عالماً ومحدثاً وواعظاً ، وقد عاش فى القرن السادس الهجرى ، فليس بدعاً إذن أن ينهج نهج سابقيه من أصحاب الأغانى والأمالى وعيون الأخبار وغيرهم ممن اعتمدوا على الرواية فى تأليفهم ، بل إن تلك كانت سنة التأليف الإسلامى فى مختلف فروعه . وهذه الأخبار ... تقوم مقام الاستقراء والملاحظة فى الدراسات الحديثة ، والغالب على الظن أن المؤلف لم يلتزم الضبط والدقة فى هذه الروايات . ولم يكن ذلك شأنه حده ، بل شأن الكثيرين من علماء المسلمين ممن ألفوا فى غير المسائل الشرعية المحضة ، ولهذا ترانا مضطرين أن نأخذ ما يجيئنا به عن الأذكياء السابقين فى شىء من التحفظ ... (و) أن ننتقد ما يجيئنا به ، من الوجهة التاريخية ، وأن نرجع - فى تحقيق الوقائع التى يسردها - إلى مصادر التاريخ » (ص ١٥).

هذا النص الذى أوردناه يحدد لنا مجموعة من الضوابط الهامة التى يجب مراعاتها عند النظر فى تراث علماء المسلمين عامة .

(أ) المنهج القصصى aneccdotal الذى استخدمه هؤلاء العلماء منهج إمبريقى فى جوهره ، فإذا تطور هذا المنهج فى العلم الحديث لتصبح الملاحظة فيه أكثر دقة وضبطاً (كما هو الحال مثلاً فى المنهج التجريبى) ؛ فعلينا بالطبع أن تزداد ثقتنا فى المنهج الأكثر توثيقاً .

(ب) التحقق من صحة الروايات التى استخدمت فى المنهج القصصى ووضعها على محك مصادر التاريخ .

(جـ) عدم القطع بصحة هذه الروايات لا يحول دون الاستدلال منها على ما لدى مؤلفى التراث العربى والإسلامى — أو فى أذهان معاصريهم — من تصورات وأفكار معينة حول الظواهر النفسية موضع الاهتمام .

(د) أن تظل هذه التصورات والأفكار فى أحسن حالاتها « تخمينات جيدة » أو « فروضا » تنتظر الاختبار بالطرق الأكثر دقة ، كما أشرنا من قبل ، على ألا يقلل ذلك من شأن عبقرية أصحابها من علماء ومفكرى المسلمين .

وقد يكون أكثر عناصر تراث العلماء المسلمين صلة بعلم النفس ما كتب فى موضوعات التربية والتعلم والتعليم ، والذى عولجت فيه هذه القضايا فى ضوء تعاليم الإسلام من ناحية ، وظروف عصرهم من ناحية أخرى . ولعل أهم ما أنجز فى هذا الصدد الرسالة المفصَّلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين للقابسى ، ورسالة « آداب المعلمين » لابن سحنون واللتين درسهما تربوياً وسيكولوجياً أحمد فؤاد الأهوانى (١٩٦٨)، ورسالة « تعليم المتعلم طريق التعلم » للزرنوجى ، والتى درسها سيد أحمد عثمان (١٩٧٧) فى إطار سيكولوجية التعلم .

وبالطبع فإن تراث علماء المسلمين المتصل بعلم النفس لم يقرأ بعد إلا أقل قليله ، وقد أعد المعهد العالمى للفكر الإسلامى قائمة تتضمن أكثر من مائة مرجع « تراثى » فى هذا الميدان تحتاج من علماء النفس المسلمين المعاصرين هذا الجهد الطيب المثابر .

وبالطبع فإن الجهد الذى يبذله أصحاب هذا الاتجاه جهد حميد لا شك ، ففيه الغيرة على الفكر العربى والإسلامى والحماسة له ، كما أن فيه التفتح على اهتمامات علم النفس الحديث ، إلا أننا نرى أن هذه الحركة تحتاج إلى جهد كبير لتنظيم نتائجها الجزئية فى إطار كلى ، وإلا تراكمت المصطلحات والمفاهيم والمبادىء والأفكار تراكماً يصل بنا إلى حد العجز عن التنظيم والفهم ، هذا الإطار الكلى هو ما نسميه « الوجهة الإسلامية لعلم النفس الحديث » .

مفهوم الوجهة فى العلم

يستخدم كاتب هذه السطور مصطلح الوجهة فى العلم ترجمة لمقابله فى اللغة الإنجليزية وهو لفظ **Paradigm** ، وهو مصطلح تعود أصوله إلى مؤرخ العلم وفيلسوفه المعاصر توماس كون **(Kuhn, 1970)** ، الذى اقترحه لأول مرة عام ١٩٦٢ ، وقبل هذا المفهوم كان الصورة الشائعة للعلم أنه من ناحية « نشاط

تراكمى » حيث التقدم فيه عبارة عن نمو متزايد للحقائق والاكتشافات ، وتحسن مطرد فى مناهج البحث وطرقه وأساليبه ، وتعديل منتظم فى القوانين والنظريات ، وأنه من ناحية أخرى نشاط « عقلانى » تحكمه خطوات منتظمة وإجراءات صارمة . إلا أن كون تحدى هذا الرأى السائد بمكونيه على النحو الآتى :

(١) التمييز بين العلم الهادىء والعلم الثائر :

لقد اكتشف « كون » من دراسته لتاريخ العلم – وبخاصة العلم الطبيعى – أن التقدم العلمى ليس تراكمياً أو خطياً ولكنه تناوبى alternative . وأوضح صور التناوب فيه مرور العلم فى دورات من حالتى الهدوء والثورة . وهكذا ظهر تمييزه الأساسى الأول بين نوعين من العلم يسميهما العلم الهادىء والعلم الثائر .

والعلم الهادى – فى رأى « كون » – يتألف من مجموعة من التقاليد المتماسكة للنشاط اليومى للبحث . وهذه الأنشطة ، سواء كانت نظرية أو منهجية أو تطبيقية ، تنتمى إلى وجهة معينة تشتمل على الالتزامات العقلية والاتجاهات « الأيديولوجية » لدى جماعة من العلماء الذين يتسمون بالتشابه المعرفى . وتزود الوجهة أفراد هذه الجماعات بفلسفة واضحة للعلم وافتراضات صريحة أو مضمرة حول ظواهره موضع الاهتمام وبمشكلات نموذجية تصلح للبحث ونطاق محدد للحلول المقبولة ومناهج صالحة للوصول إليها ومدى واضح للتطبيقات المفيدة . وبالطبع لا تتوحد الوجهة العلمية مع نظرية بذاتها أو قانون بعينه أو منهج محدد ، وإنما هى أكثر عمومية وشمولاً واتساعاً من ذلك كله . إنها تستوعب المدى الكلى لعملية العلم .

ومع مسار العلم الهادىء وتقدمه تنشأ ظاهرتان هامتان : أولاهما نمو وتطور تراث من المعرفة ، وثانيتهما تراكم عدد محدد من المشكلات غير المحلولة أو التى قد لا تقبل الحل . ويسمى « كون » الظاهرة الثانية المفارقات anomalies وهى حالات الخروج على القياس . وكانت هذه الحالات توصف فى الماضى بأنها « الشذوذ – أو الأشياء – الذى لا يخرق القاعدة »، إلا أن « كون » يرى أنها ليست كذلك ، فزيادتها ونموها وتراكمها يمكن أن «يخرق» القاعدة بالفعل . ومن أهم هذه المفارقات نوعان :

(أ) فشل بعض النظريات الجيدة التى تجيزها الوجهة العلمية فى التنبؤ ببعض التوقعات الإمبريقية .

(ب) فشل البحوث فى أن تحقق شرط القابلية للاستعادة أو التكرار ، وبالتالى التحقق من صحة النتائج .

وحين يتراكم عدد كاف من المفارقات أو حين تنشأ مفارقة تتسم بالأهمية ، ولفت الأنظار إليها ؛ فإن العلم يدخل عندئذ فى

طور الأزمة crisis ، وتتغير حينئذ طبيعته من علم هادىء إلى علم ثائر . فإذا ظهرت وجهة علمية بديلة يمكنها التغلب على هذه المفارقات والنقائص وحالات الشذوذ تحدث الثورة العلمية .

والثورة العلمية فى جوهرها هى نقطة فصل فى تاريخ العلم تحوله إلى صورة لا تراكمية non-comulative . فعندما يرفض معظم الممارسين للعلم الوجهة السائدة ويقبلون - إما كليا أو جزئيا - مكونات الوجهة الجديدة للعلم . والتغير « الثورى » فى العلم عند تحوله إلى هذه الوجهة الجديدة يعنى حدوث تغيرات جوهرية فى فلسفة العلم ومفاهيم العلماء حول مشكلاته العامة ، والحلول التى تعد مقبولة فيه ، والصيغ النظرية والمناهج البحثية الأكثر ملاءمة لهذه الحلول . وماذا يكون هذا كله إن لم يكن حالة ثورية حقيقية كاملة تشبه إلى حد كبير الثورة السياسية ذات الصبغة الأيديولوجية . ويرى « كون » أن مصطلح « الثورة » ذاته كما يستخدم فى علم السياسة يعود بأصله إلى العلم ؛ لقد ظهر لأول مرة فى القرن السادس عشر فى عنوان كتاب كوبرنيكس الذى كان يشير إلى « ثورات » الأجسام السماوية ، ولعله كان بذلك يقدم النموذج الأساسى لجميع الثورات العقلية والسياسية للإنسان .

ويتضمن تمييز « كون » بين العلم الهادىء والعلم الثائر تمييزاً آخر بين العلم الناضج والعلم النامى . ومن أمثلة النوع الأول فى العلوم الطبيعية والكيميائية الفروع المتقدمة فيها مثل فيزياء الكواكب ، والديناميكا الحرارية ، والمغناطيسية الكهربائية ، وعلم البصريات . ومن أمثلة النوع الثانى فى نفس الفئة من العلوم بيولوجيا الجزئيات والفيزياء المجهرية .

والعلم النامى هو علم بحثى نشط ، وبالطبع فإن ما يوصف اليوم بأنه علم ناضج مر من قبل بمرحلة العلم النامى التى تجرى فيها تجارب وبحوث كثيرة للإجابة على المسائل « الجوهرية » فيه . ومع تطوره تقل هذه البحوث لأن الكثير من هذه الأسئلة تكون قد تمت الإجابة عليها . فإذا ظل العلم منشغلاً انشغالاً إيجابياً بمشكلاته « الجوهرية » ، ولا تتوافر فيه حلول واضحة لها يبقى دينامياً ومتغيراً وغير مستقر . ناهيك عن أن التغيرات فى مجالاته قد تنعكس بآثارها على مجالاته الأخرى ، ولذلك يظهر فى صورة جزئية مفتتة .

وبالطبع فإن التعامل مع علم بحثى دينامى مفتوح -: يختلف عن التعامل مع نسق ناضج متقدم ، فالعلم النامى فيه كثرة من الأسئلة لا تتوافر لها إجابات . بل إن كثيراً من هذه الأسئلة لا يكون قد طرح فيه بطريقة واضحة ؛ ولهذا يختلف أصحابه حول طرق صياغة هذه الأسئلة ، وحول الأدلة والشواهد التى تجيب عليها . ولهذا

يشعر الكثيرون بالإحباط إذا تعاملوا مع هذا النوع على أنها « أنساق مكتملة » من الحقائق « المؤكدة » والنظريات « المتفق عليها » . ومصدر الإحباط أن العلوم النامية لا يتوافر لها « إطار نظرى » واحد ينظم الأسئلة والحقائق فيها كما هو الحال في العلوم المتقدمة ؛ ولهذا تنشأ فى هذه العلوم (أى العلوم النامية) خلافات حول النظرية والمنهج والتطبيق . ناهيك عن أن من النادر فى هذه الفئة من العلوم أن يفيد الباحث من محض تطبيق قواعد البحث العلمى كما تقدمها له الوفرة الوفيرة من المراجع والمقررات الدراسية حول ما يسمى « مناهج البحث » . وينشأ عن ذلك فى أحيان كثيرة صعوبة التمييز بين « الجوهرى » و« الثانوى » من موضوعات البحث . كما تنشأ أيضاً خلافات جديدة حول « بؤر الاهتمام » ؛ فالبعض قد يركز على النظرية ، والبعض الآخر يهتم بالمنهج ، والبعض الثالث يؤكد التطبيق . وهكذا يبدو العلم النامى للملاحظة من الخارج مشوشاً مضطرباً ، بل ومجموعة من الأخلاط والنقائض .

ويساعد على زيادة هذا الغموض ما يلجأ إليه أصحاب العلوم النامية من عرض جميع القيود qualifications التى يفرضونها على نتائج بحوثهم وتفسيراتهم لها ، وخاصة عندما تتعارض المعطيات والحقائق ، أو عند تقديم معان وتفسيرات جديدة لنتائج قديمة . ويعتمد ذلك على الحقائق والتفسيرات الأخرى التى يقدرها الباحث ولا يستطيع تجاهلها . وهذا اللون من الاستيفاء قد يكون فى كثير من الأحيان نوعاً من « إبراء الذمة » ، وقد لا يتجاوز حدود الرغبة فى عدم الإساءة إلى الأسلاف والأقران ، بل قد يكون نوعاً من « المساومة » أو « الحلول الوسط » . وفى جميع الحالات يزداد الأمر غموضاً نتيجة الإفراط فى التعقيد over-complication .

إلا أن الإفراط فى التبسيط over-simplification لا يحل المشكلة أيضاً ؛ فلن نصل إلى فهم أفضل لبحوث العلم النامى إذا تجاهلنا التعارض بين المعطيات والتفسيرات ، أو بعدم اللجوء إلى « التقييد » فى فهمها ؛ لأن ذلك سيقدم لنا فى النهاية « هيكلاً » للعلم قد لا يتفق مع العلم الحقيقى الحى . ولا يحل هذه المشكلة إلا السعى لبناء وجهة محددة تستوعب « كليات » العلم أولاً ، ثم تسعى بعد ذلك لحل تناقضات وصراعات جزئياته .

(٢) التمييز بين القواعد العقلانية والقواعد الاصطلاحية فى العلم :

العلم بالطبع نشاط إنسانى ، وهو بهذا الوصف فيه نقص الإنسان وعجزه وضعفه وخطؤه وقصوره . وفى هذا الصدد لابد من التمييز بين العلم كما يجب أن يكون ، والعلم كما هو بالفعل . ومعظم « الفوضى » التى تلاحظ فى العلوم النامية إنما تنشأ فى

جوهرها عن عدم الاتفاق بين صورة العلم كما تقدمها كتب ومقررات « مناهج البحث » ، أى ما يجب أن يكون من ناحية ، وبين حقيقته كما يحدث بالفعل داخل المعامل أو فى الميدان . ومصدر هذا الخلط قد ينشأ من أن الصورة المكتملة للعلم كما يقدمها مثلاً التقرير النهائى عن البحث ، وهى صورة أقرب إلى ما يجب أن يكون ، لا تتطابق تماماً مع سلسلة السلوك الفعلى للباحث أو الباحثين كما حدثت بالفعل .

وصورة العلم – كما يجب أن تكون – أن تصفه بأنه عمل عقلانى يتقدم بصاحبه بطريقة ثابتة وبخطوات منتظمة إلى الأمام (وهل نسينا بعد خطوات جون ديوى الخمس ؟!) ؛ فالأسئلة الجديدة ، والمشكلات المثيرة للاهتمام هى تلك التى يفترض فيها فقط أن يشتقها من فجوات المعرفة أو من الحقائق غير المفسرة . وطرق جمع المعلومات يفترض فيها أنها تتم فقط لاختبار استنباطات من النظريات العلمية (المنهج الفرضى الاستنباطى) . والنظريات يتم استبعادها أو تعديلها إذا كانت الأدلة والشواهد المتاحة لا تدعم استنباطاتنا منها ، أما النظرية التى يكون حظها من هذه الأدلة أكبر تصبح الأفضل والأكثر قبولاً ، ولو بشكل مؤقت .

والواقع أن هذه الصورة النمطية للعلم هى أقرب إلى الزيف منها إلى الحقيقة (Kessel, 1969) ؛ فمعظم العلماء الممارسين يعتبرونها وصفاً غير صحيح لسلوكهم الفعلى أثناء البحث ، وتتوافر لديها ثروة هائلة من المعلومات حول هذا الموضوع ، وفرتها فى السنوات الأخيرة بحوث سيكولوجية الإبداع العلمى ، فالفحص الدقيق للأنشطة النظرية والعملية للعلماء قدم لنا صورة للعلم أكثر تعقيداً وأكثر إثارة وحيوية من ذلك .

وهذه الصورة النمطية الزائفة للعلم هى المسئولة إلى حد كبير عن سوء فهمه لدى العامة ، وبعض الخاصة على حد سواء . إنها لا تجيب على أسئلة هامة تدور عادة فى الأذهان مثل : لماذا لا يهتم العلم ببعض المسائل الجوهرية التى تبدو واضحة الأهمية ، بينما تمتلىء صفحات الكتب والمجلات العلمية ببحوث حول موضوعات فرعية أو ثانوية ثم سرعان ما تختفى ؟ ولماذا لا يتولد عن كثير من التجارب والبحوث التى تجرى فى مجال علمى معين إلا قليل من التقدم فى بناء النظرية ؟ ولماذا تختفى نظريات علمية – على الرغم من سيطرتها وشيوعها وذيوعها لحقبة من الوقت – وتحل محلها نظريات جديدة ؟ هذه الأسئلة وغيرها لا تجيب عليها أبداً تلك الصورة النمطية الشائعة للعلم ، بل إننا لو تشبثنا بها يزداد عجزنا عن فهم العلم . إلا أن هذه المعضلة يمكن حلها إذا تنبهنا – كما تنبه كون – إلى أن فى العلم أكثر من مجموعة

واحدة من القواعد يعمل بها ، وأشهرها تمييزه الشهير بين القواعد العقلانية rational ، والقواعد الاتفاقية conventional . والتى نعرضها بإيجاز فيما يلى :

(أ) **القواعد العقلانية للعلم** : كلنا يعلم أن العلميين لديهم التزام بمجموعة من القواعد تحدد لهم أن ما يقومون به ينتمى إلى « العلم » وليس إلى غيره . وتعرف هذه القواعد باسم « الطريقة العلمية » أو « المنهج العلمى » Scientific method ، والتى تؤلف ما يسميه كون القواعد العقلانية للعلم . وتتشابه هذه القواعد إلى حد كبير من ميدان علمى إلى آخر ، بل يشترك فيها العلماء من مختلف مجالات العلم ، أى العلوم الطبيعية والبيولوجية والإنسانية والاجتماعية ، صحيح أن بين « قواعد المنهج » فى هذه المجالات كثير من الاختلاف ، إلا أن بينها أيضاً كثير من التشابه .

والطريقة العلمية فى جوهرها هى لون من الاتجاه أو القيمة ، وهذا الاتجاه العلمى أو القيمة العلمية تتطلب من الباحث الاقتناع والالتزام بمجموعة من القضايا هى (آمال صادق ، فؤاد أبو حطب ، ١٩٨٧) :

(١) الملاحظة هى جوهر العلم .

(٢) تتمثل أهمية الملاحظة فى العلم فى أنها تنتج أهم عناصره ، وهى مادته الخام ، أى المعطيات أو المعلومات أو البيانات .

(٣) لابد للمعطيات أو البيانات التى يجمعها الباحث العلمى بالملاحظة أن تتسم بالموضوعية .

(٤) الموضوعية فى جوهرها هى اتفاق الملاحظين فى تسجيلاتهم لبياناتهم ، وتقديراتهم ، وأحكامها عليها اتفاقاً مستقلاً .

(٥) تتطلب الموضوعية بهذا المعنى أن يقوم بعمليات التسجيل والتقدير والحكم (وهى المكونات الجوهرية للملاحظة العلمية) أكثر من ملاحظ واحد ، على أن يكونوا مستقلين بعضهم عن بعض ، وهذا يتضمن قابلية البحث العلمى للاستعادة والتكرار .

(٦) المعطيات والبيانات والمعلومات التى يجمعها الباحثون بالملاحظة العلمية توفر للباحث نتائج تعد وحدها الشواهد والأدلة تقرر صحة الفرض أو النظرية . وعلى الباحث أن يتخلى عن فرضه العلمى أو نظريته إذا لم تتوافر أدلة وشواهد كافية على صحتها .

وبالطبع فإن العلميين يعرفون جيداً هذه القواعد ، ولا يشك أحد فى أنها توجههم فى عملهم اليومى ، إلا أنها ليست المرشد الوحيد الذى يستخدمونه فى نشاطهم العلمى ، فهى تتسم بأنها مقننة Standardized ، ومعيارية normalized ، أى تحدد لنا « كيف يجب أن يعمل

العلم » ، إلا أن السؤال الأهم هنا – كما أشرنا آنفا – هو كيف يعمل العلم بالفعل ، وهذا ما تحدده فئة أخرى من القواعد يسميها كون القواعد الاتفاقية للعلم . وعدم التنبه إلى هذه « المجموعة الأخرى » من القواعد يجعل وضع من يحاول فهم سلوك الباحث العلمى أشبه بمن يحاول فهم سلوك أعضاء مجلس الشعب بالإحالة إلى الدستور واللائحة الداخلية للمجلس وحدها .

ولعل ما حدث فى مجلس الشعب المصرى منذ بضعة أشهر –: يؤكد أن ما يصدر من سلوك عن بعض أعضاء الحكومة وبعض أعضاء المجلس لا يفسر إلا فى ضوء ظروف معينة تحدد ما يحدث بالفعل ، وليس ما يجب أن يحدث فى ضوء بنود الدستور واللائحة . وهذا لا يعنى بالطبع أن النصوص خاطئة ، وإنما يعنى أننا يجب دائماً ألا نعتمد عليها وحدها فى تفسير السلوك الإنسانى . ويصدق هذا على السلوك الإنسانى فى مجال العلم ، فالقواعد العقلانية التى تصف ما يجب أن يكون لابد أن يصاحبها دائماً وصف لسلوك حقيقى لعلماء حقيقيين .

ولنضرب بعض الأمثلة : إذا كانت القواعد العقلانية تفيد فى إرشادنا إلى أفضل الطرق التى نختبر بها فروضنا ، ونجمع بها معطياتنا وبياناتنا ومعلوماتنا ، إلا أنها لا تعيننا على اختيار موضوع بحثنا ومتغيرات دراستنا . ومعنى ذلك أنه إذا كانت القواعد العقلانية تفيد فى توجيهنا إلى كيف نلاحظ بطريقة جيدة ونحلل نتائج ملاحظاتنا بطريقة دقيقة –: فإنها لا توجهنا كثيراً إلى ماذا نلاحظ . وحينئذ لابد للباحث أن يلجأ إلى مصادر أخرى يغترف منها الأفكار . ولعل المصدر الشائع لدى معظم الباحثين العلميين ما يسميه (Lachman & Butterfield, 1969: 18) « الحكمة الجماعية » collective wisdom والتى يوفرها فى الميدان – إلى حد ما – ملاحظات وتجارب الباحثين السابقين . ولعلنا بهذا ننبه إلى الوضع المتردى الذى وصل إليه حال ما يسمى « البحوث والدراسات السابقة » الذى أصبح جزءًا لا تخطئه العين فى أى بحث معاصر ، ومع ذلك لا نكاد نلمح له وظيفة تذكر فى معظم هذه البحوث . بل نكاد نقول إنه أصبح فى بعض الأحيان نوعاً من الديكور الذى لا غنى عنه ، وفى أحيان أكثر نوعاً من الحشو الذى لا غناء فيه . بينما الواجب أن يكون تعبيراً عن هذه « الحكمة الجماعية » فى ميدان البحث .

ومن المصادر الأخرى لأفكار الباحثين ما يسمى « الافتراضات العملية » Working assumptions والتى قد تكون صريحة أو مضمرة فى التراث العلمى السابق وتتسم بقدرتها على اجتياز محك الزمن لبعض الوقت وتأكيد صلاحيتها ، وهذه

الافتراضات قد لا تتعرض مطلقاً للاختبار المباشر . بل تتدعم بطرق غير مباشرة مثل قدرتها على إقناع عدد كبير من علماء الميدان بصحتها ، أو خصوبتها فى إنتاج بحوث بالفعل . ومعنى ذلك أن صحة هذه الافتراضات لا تأتى من توافر الأدلة والشواهد « الإمبريقية » على صحتها ، وإنما من خلال « الصحة الاتفاقية » التى تنشأ من الموافقة الإجماعية بين جمهرة من علماء الميدان .

وهناك جانب آخر من جوانب البحث العلمى تلعب فيه الصحة الاتفاقية دورها أكثر من « الصحة الإجرائية » ، وهو تفسير المعطيات والنتائج الإمبريقية . إن الطرق العقلانية للعلم تفرض بالطبع بعض القيود على الطريقة التى يفسر بها الباحث ملاحظاته ونتائجه ، ومن ذلك مثلاً ألا يتجاهل مطالب المنطق وينقاد وراء الخيال فى تجاوز المعطيات . ومع ذلك فإن هذه المطالب المنطقية لا تحدد وحدها تفسيرات الباحث لنتائجه . ولعل هذا يذكرنا بما قاله ذات يوم الفيلسوف البريطانى الشهير برتراند رسل فى تعليقه على نتائج التعلم الحيوانى ، وخلاصتها أن الحيوانات – التى تناولها بالدراسة أصحاب نظرية التعلم من الأمريكيين – تعلمت عن طريق النشاط والمحاولة والخطأ (مما يتفق مع الفلسفة البرجماتية الأمريكية) ، أما تلك التى درسها العلماء الألمان فقد كانت تنتظر لحظة « الاستبصار » (مما يتفق مع الفلسفة المثالية الألمانية) (فؤاد أبو حطب ، ٩٨٣) . ويدخل فى هذا الباب افتراضات أخرى مثل تشابه السلوك الإنسانى والسلوك الحيوانى ، الذى ظـل – ولايزال – مقبولاً قبولاً واسعاً لدى علماء النفس التجريبيين من أنصار السلوكية لفترة طويلة ومثله افتراض التشابه بين السلوك الإنسانى والحاسوب (الكمبيوتر) الذى يشيعه فى وقتنا الحاضر علماء النفس التجريبيون من أنصار الاتجاه المعرفى . والسؤال الآن : هل هذه الافتراضات اختبرت إمبريقياً على نحو مباشر ؟ الإجابة بالنفى على وجه القطع . ثم يأتى السؤال الآخر والأهم وهو : هل يحدث التحول من مجموعة قواعد اتفاقية إلى مجموعة أخرى نتيجة ما يتوافر من أدلة إمبريقية تثبت خطأ أحدهما وصواب الآخر ؟ الإجابة مرة أخرى بالنفى .

إننا لو عدنا للمثال الأخير لا يستطيع أحد أن يشير إلى نتيجة تجريبية واحدة تثبت خطأ افتراض التشابه بين الإنسان والحيوان ، وتدعم صحة افتراض التشابه بين الإنسان والحاسوب . ولو حدث ذلك ما كان يمكن لمتخصص واحد فى علم النفس يحترم نفسه ويقدر علمه ويعرف بضاعته أن يظل على قبول الافتراض الأول . وحقيقة الأمر أن عدداً من علماء النفس الذين لهم باع طويل فى علمهم ، لا

يمكن الشك مطلقاً فى حكمتهم وشرفهم وعقلهم (مثل ب. ف. سكنر) لايزالون على اقتناعهم القديم بأن السلوك الحيوانى والإنسانى متشابهان ، وأن دراسة السلوك الحيوانى البسيط تفيد فى مزيد من الفهم الإنسانى المركب . صحيح أن عدد هؤلاء يتناقص بشكل واضح فى السنوات الأخيرة ، ويتزايد بنفس النسبة أصحاب الافتراض الآخر ، إلا أن مجرد وجودهم يؤكد أن الاختلاف حول « القواعد الاتفاقية » فى العلم هو القاعدة وليس الاستثناء . وما حدث فى الحالتين أن جمهرة من العلماء على درجة عالية من المعرفة والإتقان لمجال تخصصهم صاغوا هذه القواعد على أساس أحكامهم وحكمتهم .

وخلاصة القول أن القواعد الاتفاقية هى تلك التى يتفق على ملاءمتها جمهرة من العلماء . وعلى الرغم من أن هذه القواعد توجد فى كل العلوم الطبيعية والبيولوجية والاجتماعية والإنسانية إلا أنها لا تتشابه من علم لآخر ، كما هو الحال إلى حد كبير فى القواعد العقلانية . بل إن العلماء داخل المجال العلمى الواحد قد يختلفون فيما بينهم حول هذه القواعد الاتفاقية . وحين يشترك مجموعة من العلماء فى مجموعة من هذه القواعد ، ويستخدمونها فى اشتقاق أفكارهم وصياغة أسئلتهم البحثية وبناء تجاربهم وملاحظاتهم وجمع معلوماتهم ومعطياتهم للإجابة على هذه الأسئلة ، وتفسير ما يصلون إليه من نتائج فإنهم يؤلفون فى هذه الحالة ما يسميه « كون » الوجهة العلمية (البارادايم العلمى) والتى تكاد أن تكون أيديولوجية غير صريحة للعلم .

المعنى الأساسى للوجهة العلمية :

أشرنا فيما سبق إلى أننا نستخدم مصطلح الوجهة العلمية مقابلاً للفظ الاصطلاحى فى اللغة الإنجليزية وهو Scientific Paradigm . وهذا المصطلح لم يحظ باتفاق بعد على ما يقابله تماماً فى اللغة العربية ، فقد ترجم على أنه « أصولية منهجية » (السيد ياسين) ، و« صيغة بحثية » (أحمد عبد الحليم) ، و« نموذج قياسى » (صلاح قنصوة) ، و« نموذج مثالى) (ديكنسون) ، و« نظرة إلى العلم » (أغروس وستانسيو) ، بالإضافة إلى استخدامه فى نفس المعنى الشائع لبعض المصطلحات المألوفة مثل : مذهب ومدرسة ونسق أو منظومة ونظرية ونموذج وغيرها .

ولا يتسع المقام لمناقشة هذه المصطلحات بالتفصيل ، وحسبنا أن نقول إن بعضها يقترب من معناها من المصطلح الأصلى ، وبعضها الآخر يبتعد عنه . وقد آثرنا استخدام المصطلح « وجهة » ؛ لأنه فى رأينا أقرب إلى المعنى الأساسى للفظ ، وما نقصده به فى هذا البحث . وقد جاءت الكلمة فى القرآن الكريم فى الآية رقم ١٤٨

من سورة البقرة ، يقول الله تعالى :

﴿ وَلِكُلٍّ وِجْهَةٌ هُوَ مُوَلِّيهَا فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ ﴾ .

ولفظ وجهة وزنها فِعْلة من المواجهة ، والوجهة والجهة والوجه بمعنى واحد ، والمراد القبلة ، والمقصود بها خطاب الرسول صلى الله عليه وسلم بأن اليهود لا يتبعون قبلتك وأنت لا تتبع قبلتهم ، ولكل وجهته إما بحق ، وإما بغير حق .

وقد نزلت الآية الكريمة فى سياق تحويل القبلة من بيت المقدس (قبلة اليهود على وجه الخصوص) إلى الكعبة المشرفة التى تدل على انتساب المسلمين إلى إبراهيم وإسماعيل عليهما السلام ، ولم يكن ذلك محض تحول مكانى وإنما كان فى جوهره تحديداً للخصوصية الإسلامية . وفى ذلك يقول سيد قطب عند تعليقه على هذه الآية الكريمة فى ظلال القرآن :

« إن الاختصاص والتميز ضروريان للجماعة المسلمة : الاختصاص والتميز فى التصور والاعتقاد ، والاختصاص والتميز فى القبلة والعبادة . وهذه كتلك لابد من التميز فيها والاختصاص » .

وبهذا المعنى فإن لفظ « وجهة » هو الأنسب للاستخدام فى هذا البحث الذى نسعى فيه إلى تحديد معالم خصوصية إسلامية لعلم النفس وتميز لها ، وهذا هو فى جوهره معنى الوجهة بالمعنى القرآنى المشار إليه .

والوجهة باعتبارها تدل على الخصوصية والتميز فى العلم تشمل فى جوهرها ما أشرنا إليه من قبل على أنه القواعد الاتفاقية . ولعلنا نشير هنا مرة أخرى إلى أن التقدم العلمى لا يكون تراكمياً إلا خلال فترات العلم الهادىء ، أما أثناء الثورات العلمية فإن القواعد الاتفاقية التى تؤلف وجهة العلم السائدة تتعرض لتغيير جوهرى ، ويترتب على ذلك استبعاد أو تجاهل أو تعديل أو إعادة تفسير معظم – إن لم يكن جميع – مكونات هذه الوجهة العلمية .

ما الذى يؤدى بالعلماء إلى أن يستبدلوا وجهة بأخرى ؟

السبب الأول والحاسم فى ذلك أن الكثرة الكثيرة من هؤلاء العلماء يجدون الوجهة الجديدة أكثر إقناعاً لهم وأكثر فائدة . وتظهر فائدتها على أسئلة ما يدور فى ذهن الباحث مثل : ما هى الأسئلة العلمية الهامة التى لم يُجَبْ عنها بعد ؟ ثم ما هى الأسئلة مثل : ما هى الأسئلة العلمية الهامة التى لم يجب عنها بعد ؟ ثم ما هى الأسئلة الأكثر إلحاحاً فى العصر الذى نعيش فيه ؟ ما هى الطرق الأكثر ملاءمة فى الإجابة على هذه الأسئلة ؟ ما هى التجارب التى يجب إجراؤها ؟ ماذا يجب أن يلاحظ الباحث ويقيس ؟ ما هى الاستنتاجات التى تسوغها النتائج التى يحصل عليها الباحث ؟

هذه الأسئلة وسواها يجب أن يجيب عليها الباحث ، ليس بالرجوع إلى ما يجب

أن يفعله فى ضوء القواعد العقلانية للعلم ؛ وإنما فى ضوء « معتقداته » العلمية . وهذا تعبير صحيح إذا تأملنا ما يحدث بالفعل عندما يستخدم القواعد الاتفاقية للعلم الذى ينتسب إليه والتى تسود فى وقت ما .

أما السبب الثانى لتغير وجهات العلم فهو أثر التعلم الذى يتلقاه الباحثون العلميون أثناء إعدادهم لمهامهم ، ويظهر ذلك خاصة فى مرحلة الدراسات العليا التى يتدرج الباحث المبتدىء أثناءها على « سر الصنعة » ، وحينئذ يتم « تطبيعه » و« تنشئته » على مكونات وجهة معينة . فإذا كان العلم فى مرحلة الهدوء كانت المهمة أيسر حيث تسود مكونات الوجهة المسيطرة فيه ، وتصبح مألوفة لدى الأغلبية الساحقة من العلماء ، كما أن قيمة هذه المفاهيم والأفكار التى تتضمنها مكونات هذه الوجهة قليلاً ما تتعرض للمناقشة أو التحليل والنقد . ويعين الباحث المبتدىء – أثناء فترة الإعداد – على اكتساب وجهة العلم الذى ينتسب إليه ، ثم يبقى عليها لديه بعد ذلك ما يلاحظ من « نماذج » سلوكية موجودة لعلماء أو باحثين حقيقيين مدربين على المهارات التى تتطلبها هذه الوجهة . بالإضافة إلى أن ضغوط جماعة « الوجهة العلمية » تقوم بدورها . ومن حقائق « سيكولوجية العلم » – ومنها سيكولوجية علم النفس – أن معايير أعضاء هذه الجماعة – باعتبارها جماعة مرجعية – تحدد إلى حد كبير السلوك العلمى الفردى لأى عضو فيها ، على الرغم مما يبدو لنا من « الطبيعة العامة » للعلم[1] . ويظهر أثر الجماعة المرجعية فى مجموعة « ممارسات علمية » تتطلب من بعض أعضاء هذه الجماعة الحكم على أداء بعضهم الآخر . ويظهر ذلك خاصة فى تقرير مدى صلاحية البحوث للنشر ، وعند اتخاذ قرارات الترقية والتقدم الأكاديمى للباحثين ، وحين يطلب الباحث دعماً مالياً أو معنوياً لمشروعاته البحثية ، وحينما يتطلب الأمر إجازة الباحث المبتدىء (مناقشة رسائل الماجستير والدكتوراه) ، أو تقرير كفاءته للقيام بعمل معين ؛ ويؤدى ذلك كله بالباحث إلى « الالتزام » بمكونات الوجهة السائدة ، إن لم يكن « الانصياع » لها[2] .

وهذا هو أحد جوانب « مقاومة » الجديد فى العلم . ومن الطريف أن العلماء حين يسايرون تقاليد الوجهة العلمية التى ينتسبون إليها والتى سبق لهم أن تدربوا عليها أثناء الطلب لا يشعرون بمشاعر القهر والإجبار التى يوحى بها الوصف السابق للسلوك العلمى ؛ إنهم على العكس « يلتزمون » عن طيب خاطر ، « وينصاعون » عن إرادة ، ويحصلون بذلك على الدعم « المتبادل » . إنهم أشبه بأبناء « عائلة » واحدة ، فيقدم بعضهم البراهين والأدلة على صحة أفكار البعض

الآخر ، ويفهم بعضهم بعضاً بطريقة تختلف عن فهمهم للآخرين . صحيح أن بينهم قد تنشأ الخلافات والصراعات ، إلا أن الوجهة العلمية الواحدة التى ينتمون إليها تزودهم بالمحكات الملائمة التى تساعدهم بالحكم على الأعمال العلمية بالنجاح أو الفشل ، بالقوة أو الضعف .

ولهذه الأسباب جميعاً يصعب على الباحثين الذين بنوا « أمجادهم » العلمية على أساس وجهة العلم التى درسوها هم أنفسهم وعلموها لغيرهم ، وتناقلوها فيما بينهم بالممارسة والبحث أن يغيروا وجهتهم العلمية ، ولهذا نجد هؤلاء كثيراً ما « يقاتلون » دفاعاً عن قلاعهم وحصونهم ، وحفاظاً على مراكزهم ومكاناتهم ، ولهذا يصعب كثيراً على الثورة العلمية أن تشق طريقها وسط هذا كله . فكيف يقبل هؤلاء راضين تحولات فى وجهة العلم تتطلب منهم تغيير إدراكهم لحقيقة العلم ، وطبيعته على وجه العموم ، ورؤيتهم للميدان الذى يعملون فيه على وجه الخصوص . وبالطبع فإن طوفان الثورة العلمية بغد نجاحه قد يجبرهم على ذلك ، وفى كثير من الأحيان يكون عليهم أن يستجيبوا ، ولا نجاة وقتئذ للمكابرين حتى ولو لجأوا إلى « جبل » يعصمهم من الماء ؛ وحينئذ تضطرهم ضرورات البقاء والاستمرار إلى التخلى عن مفاهيم ألفوها ، وطرق تفكير تعودوا عليها ، بل تدفعهم إلى « محو تعلم » و« إعادة تعلم » جديد فى كل مكون من مكونات الوجهة العلمية والتى تشمل على وجه الخصوص ما يأتى :

(أ) **الأصول** : فلكل وجهة سوابقها المعرفية التى تنتسب إليها .

(ب) **فلسفة العلم** : فلكل وجهة قائمتها من الافتراضات ، والبديهيات ، والمسلمات التى تعد من نوع الأفكار السابقة على النظرية أو النسق .

(جـ) **محاور الارتكاز** : فلكل وجهة تركيزها على موضوعات معينة ، تجعلها منطلقاتها لتناول الميدان ككل .

(د) **النمذجة المفضلة** : فلكل وجهة تشبيهاتها التى تعد نماذجها فى تناول ظواهر البحث ، وبعضها قد يتم اختياره من خارج الميدان (الحيوان أو الحاسوب مثلاً) .

(هـ) **مناهج البحث وطرقه وإجراءاته** : فلكل وجهة خصوصيتها وتميزها فى تفضيل المنهجية التى تناسبها .

وقبل ذلك كله وبعده فإن الوجهة العلمية ظاهرة اجتماعية فى جوهرها . فمنشأ الوجهة لابد أن يكون عقول مجموعة من العلماء الذين يؤلفون جماعة اجتماعية تتواصل معظم الوقت ، ويكون أعضاؤها واعين بما يفعله زملاؤهم ، ويشير بعضهم إلى جهود بعضهم الآخر وهم بذلك يؤسسون « وجهة علمية » . بهذا نشأت وتكونت وتطورت الوجهات العلمية

المختلفة فى علم النفس ، وبهذا أيضاً يمكن أن تنشأ وتتكون وتنمو الوجهة الإسلامية لعلم النفس .

ونعرض فيما بقى من هذا البحث لمفهوم الوجهة فى علم النفس الحديث ، ثم ننتقل إلى تحديد بعض معالم الوجهة الإسلامية لعلم النفس .

مفهوم الوجهة فى علم النفس الحديث

يرى بعض فلاسفة العلم الحديث ومؤرخوه أن مفهوم الوجهة العلمية يلعب أدواراً مختلفة فى العلوم المختلفة ، وفى المراحل المختلفة فى العلم الواحد . وإذا تأملنا تاريخ علم النفس الحديث فإننا نجد بدايته فى القرن التاسع عشر كانت «بلا وجهة علمية» nonparadigmatic ، وما أطلق عليه « مدارس » علم النفس لوصف بعض اتجاهات الباحثين فى هذه الفترة كالبنيوية والوظيفية ، ومدرسة المحتوى ، ومدرسة الفعل وغيرها لم تكن « وجهات » علمية بالمعنى الذى حددناه . ومع مطلع القرن العشرين اتسم علم النفس بأنه « متعدد الوجهات العلمية » mulliparadigmatic ، مع ظهور التحليل النفسى والسلوكية والجشطالت . ثم سرعان ما راقت السلوكية – خاصة – لعدد أكبر من العلماء والباحثين فى الميدان حتى تحولت خلال عقدى الثلاثينات والأربعينات من القرن العشرين لتصبح « الوجهة العلمية » السائدة أو المسيطرة ، وخاصة بعد انهيار كل من مدرستى الجشطالت والتحليل النفسى فى أوربا ، ولجوء معظم أقطابها إلى الولايات المتحدة . صحيح أن التحليل النفسى ظل ينازع السلوكية زعامتها للعلم طوال هذه الفترة إلا أنها ظلت حتى مطلع الخمسينات الوجهة الأثيرة لدى أصحاب الاتجاهات السيكولوجية التجريبية على وجه الخصوص ، وحولت العلم نسبياً إلى حالة العلم الهادىء .

لقد سيطرت السلوكية على علم النفس لأكثر من ثلاثين عاماً ، وحينما تعرضت للانهيار فى خمسينات القرن العشرين لم ترثها وجهة علمية واحدة ، وسادت علم النفس حالة العلم الثائر . وهكذا عاد علم النفس مرة أخرى إلى حالة « تعدد الوجهات » ، لعل أكثرها قوة – كما بينا من قبل – علم النفس المعرفى ، وعلم النفس الإنسانى ، ولا ندرى بعد ما يحمله المستقبل لهذا العلم ، كما لا ندرى متى سيعود إلى حالة الهدوء والاستقرار . وبالطبع فإن دروس تاريخ العلم عامة تذكرنا دائماً بأن ذلك لا يتم إلا بسيطرة « وجهة علمية معينة » . ولعل علماء النفس المسلمون يستطيعون إحراز بعض النجاح فى بناء وجهة إسلامية لعلم النفس فى هذا الوقت بالذات ، وهم إن فعلوا وأمكن لهذه الوجهة أن تحقق وجوداً واستقراراً ونجاحاً

..في أقطارهم الإسلامية أولاً ، فإن ذلك قد يمتد بأثره إلى النطاق العالمي « تثويرا » للعلم ، وإخراجاً له من مآزقه التاريخية التي لايزال أسيراً لها .

ولا يتسع المقام لعرض تفاصيل نشأة الوجهات العلمية المختلفة في علم النفس ، وحسبنا أن نعرض فيما يلي بإيجاز لتجربة « صعود » وجهة السلوكية ثم هبوطها وانهيارها[٣]، وعلى القارىء المهتم بتفاصيل ذلك الرجوع إلى دراسة أخرى قام بها الباحث حول هذا الموضوع(فؤاد أبو حطب ، ١٩٧٣) .

(١) أصول وجهة السلوكية :

تمتد السلوكية الكلاسيكية والجديدة على حد سواء بأصولها إلى التقليد الإمبريقي في الغرب الأنجلوسكسوني ، والذي يمتد إلى توماس هوبز وجون لوك وجورج بركلي وديفيد هيوم وديفيد هارتلي ، ثم جيمس مل وجون ستيوارت مل . وقد أخذت السلوكية عن هذا التقليد التركيز على التجريب المعملي المضبوط ، والسعي للوصول للقوانين العامة للسلوك nomethetic أكثر من الاهتمام بالسلوك الذي يتميز به كل شخص على حدة ideographic . كما أخذت عن هذا التقليد الإمبريقي أيضاً فكرة الترابط أو التداعي association ، والتي لعبت دوراً هاماً في بناء النماذج النظرية التي نشأت في أحضان هذه الوجهة .

والأصل الثاني لوجهة السلوكية هو التفسير الميكانيكي للسلوك الإنساني والذي أرسى دعائمه كل من الفيلسوف الفرنسي ديكارت والعالم البريطاني نيوتن في القرنين السادس عشر والسابع عشر ، ثم اتخذ صورة أكثر حداثة لدى العلماء الروس الذين اهتموا بالأفعال المنعكسة في القرن التاسع عشر ، وخاصة سيشينوف Sechenov وبختريف Bekhtrev . وأخيراً استقر في مطلع القرن العشرين في صورته « الشرطية » عند بافلوف .

أما الأصل الثالث لهذه الوجهة فهو الفلسفة الوضعية Positivism التي ولدت على يد أوجيست كونت في القرن الثامن عشر ، والتي ترى أن العلم يجب أن يقوم على أساس من « الحقائق الموضوعية » ، ومع تراكم هذه الحقائق يمكن للعلم أن يتوصل إلى تعميمات أو قوانين « يقينية » تصدق على جميع حقائق العلم « دون استثناء » ، وقد تطورت الأفكار الأساسية للوضعية الكلاسيكية إلى صورة أكثر حداثة – في القرن العشرين – هي الوضعية المنطقية logical positivism .

والأصل الرابع والأخير للوجهة السلوكية لعلم النفس هو نظرية التطور في صورتهما الكلاسيكية كما صاغها تشارلزداروين في منتصف القرن التاسع عشر في كتابه (أصل الأنواع) . ويمتد إلى هذا المصدر الافتراضان الأساسيان لدى

السلوكيين بأن معظم - إن لم يكن جميع - الأنواع الحيوانية تتعلم بنفس الطريقة ، وأن سلوك الأنواع الحيوانية العليا يمكن اختزاله إلى سلوك الأنواع الدنيا . ويضاف إلى ذلك رواد الحركة التجريبية حول سلوك الحيوان ، والتى ظهرت ابتداء من عام ١٨٩٠ بقيادة جون لابوك Lubbock ولويد مورجان Morgan فى بريطانيا وجاك لوب Loeb وماكس فرورن Verworn فى ألمانيا ، وامتدت آثارها فى مطلع القرن العشرين إلى جيننجز Jennings ، ويركيز Yerkes ، وثورنديك Thorndik وكلاين Kline وسمول Small وبافلوف الذى سبق الإشارة إليه .

(٢) فلسفة العلم فى الوجهة السلوكية :

لقد اندمجت الأصول السابقة جميعاً عند العالم الأمريكى جون برودس واطسون J.B. Watson (١٨٧٨ - ١٩٥٨) وتفاعلت عنده على نحو دفعه فى عام ١٩١٣ إلى نشر مقاله الشهير الذى اصطلح على تسميته « بالمانيفستو السلوكى » (Watson, 1913) ، ولا يتسع المقام لعرض تفاصيل نشأة السلوكية وتطورها ، وقد أحلنا القارىء من قبل إلى مرجع سابق لهذا الغرض (فؤاد أبو حطب، ١٩٧٢) ، إلا أننا نحب الإشارة هنا إلى أن الصورة التقليدية التى عرضت بها السلوكية أحياناً بدت كما لو أنها ولدت « كاملة النمو » مع تجاهل الأصول التى تمتد إليها والجو العلمى الذى نشأت فيه . ويرى (Stagner, 1988) أن هذا الخطأ أشبه بالخطأ التاريخى القديم الذى افترض أن « أثينا » كفلسفة وحضارة ولدت أيضاً « كاملة النمو » مع تجاهل أصولها فى حضارات العالم القديم (وخاصة الحضارة المصرية القديمة) التى سبقتها . ونضيف إليه خطأ تاريخياً ثالثاً شائعاً - وخاصة عند مؤرخى العلم من الغربيين - هو افتراض أن « عصر النهضة الأوربية » ولد أيضاً « مكتمل النمو » مع تجاهل صريح لإسهام الحضارة الإسلامية فى تكوينه ، وقد ترتب على هذه الأخطاء نتائج خطيرة ، لعل أشدها ضرراً رسم صورة زائفة لتاريخ الفكر الإنسانى .

ومع الوعى بطبيعة الأصول التى استندت إليها الوجهة السلوكية فى علم النفس نعرض فيما يلى المعلمين الأساسيين لفلسفة العلم التى اصطنعتها ، والتى ظلت مسيطرة على هذا العلم حتى مطلع النصف الثانى من القرن العشرين .

(أ) **الموضوعية** : يرى واطسون أن السلوكية تسعى إلى تحقيق بداية جديدة ونظيفة فى علم النفس بعيداً عن النظريات السائدة والمفاهيم والمصطلحات التقليدية ، هذه البداية تستبعد « الموضوعات الذاتية » ، ولا تبقى إلا على الملاحظات التى يمكن أن يقوم بها فاحصون مستقلون لنفس الموضوع ، أو الحدث - كما يحدث

فى الفيزياء والكيمياء ـ أما الملاحظات التى لا يستطيع أن يقوم بها أكثر من فاحص فى وقت واحد مستقلاً بعضهم عن بعض ، أو التى يتوحد فيها الفاحص والمفحوص – كالاستبطان – فليست من نوع الملاحظات العلمية التى تقبلها السلوكية .

وقد ميز واطسون بين الوقائع « العامة » والحالات « الخاصة » وسار على نهجه السلوكيون جميعاً من بعده . والوقائع « العامة » هى الوقائع الخارجية التى يمكن ملاحظتها ، أى التى تخضع للملاحظات المستقلة من الفاحص ، وهى عندهم موضوع علم النفس . أما الحالات الشعورية أو الخاصة فلا يستطيع ملاحظاتها إلا الشخص الذى « يمتلكها » ، وبالتالى يعوزها اليقين الذى يجب أن يتوفر فى البيانات العلمية . فما أسميه إحساساتى ، أو صورى الذهنية ، أو حالاتى الوجدانية قد لا يصل إليه أى شخص آخر فيما عداى ، أما ما يستطيع علماء النفس – كفاحصين أو مجربين – أن يلاحظوه فهو استجاباتى الصريحة لمثيرات مختلفة ، هذه الاستجابات قد تكون حركات أو كلاماً (مسموعا أو غير مسموع) أو تغيرات حشوية داخلية ، أو هى باختصار سلوك behavior .

وحينما تحولت السلوكية الجديـدة بقيادة – كلارك هل – إلى الوضعية المنطقية ، والبرجماتية الجديد ، والإجرائية كانت تسعى – كما فعلت السلوكية الكلاسيكية – إلى تأكيد الموضوعية ، وإلى هذا التمييز الأساسى عندهم بين ما هو « عام » وما هو « خاص » ، وإن طرحت السلوكية الجديدة جانباً تلك النغمة « الميتافيزيقية » التى كانت سائدة لدى أسلافها ، وبذلت محاولات متعددة للبحث عن أساس عقلى منطقى للموضوعية المنهجية التى تؤكد مرة أخرى الاتفاق بين الملاحظين والفاحصين من ناحية ، واليقين من ناحية أخرى .

(ب) **الفيزيائية** : يمكن القول أن الاعتراضات العنيفة التى وجهها واطسون إلى منهج الاستبطان انتهت به إلى موقف ميتافيزيقى محدد يتمثل فى « الاعتقاد » بوجود ما هو واقعى محسوس و« إنكار » وجود غير المحسوس وهذا لا يعنى أن مفهوم السلوك عند واطسون يقتصر على ما يحدث خارج السطح الحاسى للكائن العضوى ، وإنما يعترف بما يحدث داخله من حركات حشوية ، وإفرازات غددية ، وتقلصات عضلية ، ودفعات عصبية فقط ، ويدخل ذلك كله تحت ما يسميه السلوك .

ويرفض واطسون أى نوع من الثنائية بين العقل والبدن . فباستبعاد الظواهر « العقلية » من نظريته وتركيزه على السلوك الملاحَظ أو القابل للملاحظة يتبنى موقف الأحادية الطبيعية أو المادية الذى عرضناه فيما سبق ، وهو الموقف الذى يرى أن

العلوم الطبيعية تكون شجرة جذورها الفيزياء والكيمياء وغيرهما من العلوم الفيزيائية وفروعها ثم البيولوجيا والفسيولوجيا وعلم النفس. وتتناول الفيزياء والكيمياء المادية فى أبسط صورها، أما العلوم الحيوية والسيكولوجية فتدرس « الطبيعة » فى أكثر صورها تعقدا. وإذا تصورنا العلوم جميعاً فى متصل؛ فإن هذه النظرية ترى أن علم النفس يمكن أن يختزل إلى علم الفسيولوجيا، وأن علم الفسيولوجيا يمكن اختزاله إلى فيزياء وكيمياء المركبات العضوية.

وهكذا كان محك « العلمية » الذى يستخدمه واطسون للحكم على مفاهيم علم النفس ومصطلحاته مشتقاً من تدريبه المبكر فى ميدان العلوم الفيزيائية والبيولوجية، كما كان عليه حالها فى أواخر القرن التاسع عشر. أما العلماء الذين كانوا يتحدثون عن الشعور والحالات الشعورية؛ فقد كانوا يسعون إلى اكتشاف ما هو غير مادى، ويقع خارج نطاق عالم الظواهر الطبيعية. وقد افترض واطسون أن هذا العلم الطبيعى نظام ميكانيكى يتكون من الأشياء المادية، وتحكمه قوانين السببية البسيطة حكماً صارماً. وفى مثل هذا النظام لا يمكن أن يقبل المفاهيم « الميتافيزيقية » كالإرادة والغرض، والتى تتحدى منطق السببية والحتمية أو مفاهيم الإحساسات والصور الذهنية والحالات الوجدانية التى لا تعد أسباباً على الإطلاق كما أننا لا نعرف أسبابها فى رأيه.

وقد حدث حتى نهاية العشرينات وبداية الثلاثينات (فترة سيادة السلوكية الكلاسيكية) أن تكاثرت البحوث التجريبية « الموضوعية » دون أن تتوفر قدر كاف من المبادىء (أو القوانين) التنبؤية، فى الوقت الذى حقق علم الفيزياء أعظم إنجازاته أى صيغه النظرية. وهكذا تحول جهد السلوكيين الجدد إلى السعى لبناء « نظرية » دقيقة بدلاً من الاهتمام الجزئى – كما فعل رواد السلوكية – بالتحقق مما يسميه (Koch, 1964) « المفاهيم الوصفية من الدرجة الأولى »، التى يستخدمها الباحث فى تحديد بياناته ومعطياته التجريبية، وبالطبع لم تتخل السلوكية الجديدة عن هذا الهدف – بل ربما زادته تأكيدا – من خلال تحقيق الموضوعية على مستوى « النظرية » عن طريق التأكد من أن جميع العناصر اللغوية التى يتكون منها النظام النظرى ترتكز على علاقات صريحة بمتغيرات مستقلة سابقة، ومتغيرات تابعة لاحقة، وكذلك عن طريق الاهتمام بضرورة وجود تماثل كامل بين الخصائص المنطقية للصيغ النظرية فى علم النفس وتلك التى تتوفر للنموذج الذى تعود على النفس على محاكاته منذ نشأته المبكرة، أى علم الفيزياء.

ولم يلجأ السلوكيون الجدد إلى فيزياء

الثلاثينات مباشرة يستلهمون منها الوحى ، بل كانت مصادرهم هى فلسفة العلم ، ومنطق البحث فى العلوم الطبيعية ، وبخاصة فى الوضعية المنطقية ، والبرجماتية الجديدة والإجرائية . وعن هؤلاء أخذوا المنهج الفرضى الاستنباطى ، والتعرف الإجرائى . وقد أدى تداخل وامتزاج هذه الاتجاهات الفلسفية المتنوعة فى سلوكية الثلاثينات إلى ظهور ما يسميه مؤرخو علم النفس « عصر النظرية » الذى كان قائده بلا منازع كلارك هل .

(٣) المفاهيم الأساسية فى الوجهة السلوكية :

عندما دعا واطسون إلى تعريف علم النفس بأنه علم السلوك لم تكن دعوته جديدة كل الجدة على الجو العلمى آنذاك . ففى الوقت الذى كانت تسود البنيوية والوظيفية ظهرت محاولات متعددة متفرقة لتحويل علم النفس عن دراسة الشعور . كان جيمس ماكين كاتل يدعو إلى موضوعية العلم ، وكان وليم مكدوجل يحدده بأنه الدراسة الوضعية لتصرفات الكائنات الحية conduct ، ثم أضاف إلى هذا التعريف مصطلح السلوك فى كتابه « مقدمة إلى علم النفس الاجتماعى » الذى أصدره علم ١٩٠٨ - أى قبل أن يكتب واطسون بيانه السلوكى بخمس سنوات . كما أن بلسبرى Pillsbury أحد تلاميذ تتشنر المبكرين نشر كتاباً سنة ١٩١١ عنوانه « أساسيات علم النفس » يعرف فيه هذا العلم - صراحة - أنه علم سلوك الإنسان . ويعترف واطسون بفضل بلسبرى عليه ، ولو أنه يعترض على استخدامه لمفاهيم الاستبطان والشعور والصور الذهنية .

وتميزت هذه الفترة بالاتجاهات النقدية لسيكولوجية القرن التاسع عشر ؛ فنجد وليم جيمس فى كتاب « أحاديث إلى المعلمين » يأخذ عليها إنكارها لدراسة السلوك ، ومن قبل ذلك نجده يهتم وكثيرون غيره بالتفسير العصبى لنشاط الإنسان ، كما شهدت الفترة اهتماماً بسيكولوجية الحيوان على النحو الذى بيناه آنفا .

وقد تأثر واطسون بهذه الاتجاهات السابقة عليه ، وبدا له تعريف السلوك سهلاً حتى أنه لم يضعه موضع المناقشة والتحليل ، وبدأ باعتباره نشاطاً انعكاسياً لا يلعب التعلم أى دور فيه . إلا أن وجهة نظره هذه بدأت تتعدل تدريجياً بعد ما اعترف بأهمية الفعل المنعكس الشرطى ، وهو فى جميع الحالات نشاط انعكاسى بالطبع ، وإذا كان السلوك فعلاً منعكساً فيجب أن يحلل إلى علاقات شبه ميكانيكية بين المثيرات (م) والاستجابات (س) .

وحينما حاول واطسون أن يستخدم مفهومى المثير والاستجابة وقع فى مشكلة

غموض تعريفاتهما ، فبالنسبة للمـثير تذبذب بين المحكات الفيزيائية (كالضوء الذى يؤثر فى العين) والمحكات الكتلية – الموقفية ، وبالنسبة للاستجابات تذبذب أيضاً بين المحكات الفسيولوجية (كاهتزاز الركبة) والمحكات الكتلية – السلوكية ككتابة خطاب أو حتى بناء منزل . وظهرت نتيجة لهذا الغموض المشكلات التى عجـز عـن حلهـا السلوكيـون (كلاسيكيون وجدد) ، فما كان من طولمان Tolman إلا أن اقترح « سلوكية غير فسيولوجية » . ومع ذلك فقد ظلت السلوكية الجديدة تعتبر « الاستجابة » هى النموذج الأساسى للمتغير التابع الذى يمكن قبوله فى لغة علم النفس ؛ لأنها يمكن التعبير عنها أو اختزالها إلى أدلة سلوكية يمكن ملاحظتها والتحقق منها وقياسها . وبالمثل فإن مفهوم « المثير » كان نموذج المتغير المستقل المقبول . وعموماً يمكن القول أن مطلب الاختزالية الفيزيائية الذى أشرنا إليه آنفا كان أكثر شيوعاً بالنسبة للمتغيرات التابعة ، ومن ذلك مثلاً شيوع محك « الطاقة الفيزيائية » فى تعريف المثير عند السلوكيين ، وبالطبع اندمجت هـذه الافتراضات فى عصر السلوكية الجديدة اندماجاً كبيراً فى اللغة « الإجرائية » ، و« الوضعية المنطقيـة » ، و« البرجماتيـة الجديدة ». ومع ذلك فإننا نتفق مع (Koch, 1964) فى أنه لم يحدث تقدم ملموس عند السلوكيين لحل مشكلة غموض تعريفات المثير والاستجابة ، وهى مشكلة ورثتها السلوكية ، والواقع أن السلوكية تقدم تحليلاً جوهرياً لمفهومى المثير على الرغم من أن كلارك هل مثلاً يحدد تحديداً دقيقاً مقاييس الاستجابة مثل كمون الاستجابة وسعتها ومقاومتها للانطفاء إلا أنه لم يبذل جهداً فى مناقشة مفهوم « الاستجابة » ذاته الذى تقيسه هذه المقاييس .

ولقد كان جاثرى واحد من الذين استخدمـوا مفهـوم المثير والاستجابـة استخداماً فيزيائياً ، و لكنه عانى كثيراً من مشكلات التناقض الداخلى فى نسقه النظرى ، أما سكنر فيعرف « الأستجابة » فى حدود فيزيائية أيضاً ، أى « ما يتوقف عليه التعزيز » ، ومثل هذا التعريف قد لا يخلق مشكلات حين تكون الاستجابة محددة بجهاز معملى (كصندوق سكنر) ، ولكن تظهر الصعوبات ، وتزداد حدة حين يتعلق الأمر بصور السلوك المعقـد (كالسلوك اللغوى) .

(٤) موضوع علم النفس عند السلوكيين :

من المسائل الأساسية التى فرقت علم النفس إلى « مدارسه » المختلفة منذ البداية مسألة الموقف من المركزية centralism ، والطرفيـة peripheralism . فالطـرفى المتطرف لا يقصر ملاحظاته على المثيرات والاستجابات وحسب ، ولكنه يقصر بحثه

أيضاً على المفاهيم الوضعية التى تناسب هذه الظواهر . وقد كان واطسون نموذجاً للسلوكى المتطرف فى هذا الاتجاه ، وتطلب برنامجه أن يتناول الظواهر التى كانت تصنف من قبل على أنها ظواهر « عقلية » فى ضوء م – س ، ومن الشائع فى هذا الصدد نظريته فى التفكير . فإذا كان الإنسان حين يفكر لا يستطيع أن يلاحظ تفكيره هذا أى فاحص من الخارج – إلا إذا ظهرت نتائجه فى شكل لغوى أو حركى – فكيف يمكن للموضوعية أن تدخل هذا الميدان ؟ لقد حاول واطسون حل هذه المشكلة باعتبار التفكير مجرد « كلام داخلى » ، وبذل هو وتلاميذه بعض الجهد فى تسجيل حركات اللسان وعضلات الحنجرة أثناء التفكير ، إلا أن جهودهم لم تؤد إلى نتائج تستحق الذكر ، ومع ذلك فقد كان واطسون واثقاً من وجود مثل هذه الحركات فى جميع حالات التفكير ، وكل ما فى الأمر – فى رأيه – أننا نحتاج إلى أدوات أكثر حساسية للكشف عنها وتسجيلها (سيد عثمان ، فؤاد أبو حطب ، ١٩٧٨) .

وعندما ظهرت السلوكية الجديدة وجدنا بين قادتها – وعلى وجه الخصوص سكنر – من يدعو إلى دراسة « الكائن العضوى الأجوف » حيث تكون العوامل السببية للأحداث السلوكية التى نلاحظها من خارج هذا الكائن تماماً . إلا أن هذا الاتجاه لم يكتب له الشيوع فى فترة السلوكية الجديدة ، وإنما الذى حدث أن طولمان قدم لعلم النفس تمييزه الشهير بين ثلاثة أنواع من المتغيرات :

(١) المتغيرات التجريبية أو المستقلة وهى تلك العوامل التى تتغير فى الموقف أو فى البيئة .

(٢) المتغيرات السلوكية أو التابعة وتدل على السلوك الناتج :

(٣) المتغيرات المتوسطة .

ومهمة الباحث عند طولمان هى ملاحظة السلوك فى مختلف الظروف التجريبية لاكتشاف العلاقة بين المتغير التابع والمتغير المستقل وصولاً إلى المتغيرات المتوسطة .

وبالطبع لم تحول استراتيجية المتغير المتوسط السلوكيين من الاتجاه الطرفى إلى الاتجاه المركزى ، فقد ظلوا على اعتقادهم القديم بضرورة اكتشاف العلاقات بين المثيرات والاستجابات ، أو بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة ، وتجنب أى محاولة لتناول الظواهر « الهامة » التى تحدث بينهما . والواقع أن أخطر الظواهر السلوكية هو ما يحدث بين المثيرات والاستجابات ؛ بل هى التى تجعل للعلاقات بين المثيرات والاستجابات معنى ، وعند وصف السلوك أو تفسيره أو التنبؤ به نحتاج إلى معرفة الظروف

الداخلية ، حاجتنا إلى معرفة الظروف الخارجية .

وحينما سقطت السلوكية الجديدة فى شرك الطرفية مرة أخرى بالرغم من صيغة المتغيرات المتوسطة عجزت عن تفسير الظواهر السيكولوجية الهامة كالتفكير والابتكار ، وظل التعلم موضوعها الأثير .

(٥) الموقف من القضايا الخلافية :

يتضح لنا من العرض السابق أن الوجهة السلوكية حددت موقفها بوضوح من بعض القضايا الخلافية فى علم النفس ، فبالنسبة للموضوعية فى مقابل الذاتية ، والطرفية فى مقابل المركزية ، والإمبريقية فى مقابل العقلانية ، والحتمية فى مقابل اللاحتمية ، والميكانيكية فى مقابل الحيوية ، والجزئية فى مقابل الكتلية ، انحازت دائماً إلى الطرف الأول من الثنائية فى جميع الحالات ، كما انحازت إلى طرف الأحادية المادية ضد الثنائية فى موقفها من مسألة العلاقة بين الجسم والعقل . وهو موقف سوف نقارنه فيما بعد بالوجهة الإسلامية لعلم النفس بسبب جوهرية هذه المسألة .

ويبقى أن نعرض موقف السلوكية من مسألتين هامتين أيضاً لأغراض المقارنة فيما بعد ، وهما مسألة الخير والشر فى الطبيعة البشرية ، ومسألة الفطرة والخبرة ، وبالنسبة للمسألة الأولى فقد كان موقف السلوكية واضحاً وهو « الطبيعة المحايدة » للإنسان . أما عن الاتجاه إزاء المسألة الثانية أى الفطرة والخبرة (أو ما يسمى الوراثة والبيئة) فلم يكن قاطعاً كما هو الحال فى جميع المسائل السابقة . صحيح أن واطسون حبذ البيئية ، وهو الاتجاه الذى التزم به فى أواخر حياته العلمية ، ولم يكن صريحاً فى كتاباته المبكرة . ويتضح هذا الاتجاه فى عبارته المشهورة فى أنه لو أتيحت له حرية التحكم فى بيئة الطفل السوى وتعليمه فإنه يستطيع أن يصنع منه ما يشاء بصرف النظر عن « مواهبه » أو « اهتماماته » أو « قدراته » .

والواقع أن اتجاه البيئية المتطرفة لم يكن نتيجة للسلوكية فى ذاتها ، فعلاقته بقضية الموضوعية المنهجية غير واضحة ، ولو أن له بعض العلاقة بالاتجاه الطرفى ، وتأكيد التعلم كموضوع لعلم النفس ؛ ولهذا نجد بعض السلوكيين يرفضونه ، والبعض الآخر يقبلونه ، أى أنه لم يكن اتجاهاً مطرداً فى تاريخ السلوكية كالاتجاهات الأخرى التى أشرنا إليها فى هذه الدراسة .

ونحن نتفق مع (Woodworth & Shehan, 1964) فى أن الخلافات بين أصحاب الوراثة وأصحاب البيئة ليس خلافاً « مذهبياً » يدخل فى باب الافتراضات أو البديهيات أو المسلمات ، وإنما يجب أن يتحول إلى مسألة تقبل البحث المنظم ، وأن يجمع عنها الباحثون الأدلة والحقائق . وتأتينا بالفعل بعض

الشواهد من علماء لم يكن همهم تأييد السلوكية أو دحضها وإنما كانوا يدرسون الوراثة والبيئة كموضوع مستقل للبحث العلمي (فؤاد أبو حطب ، ١٩٨٣) . وعلى كل حال فإن السؤال المطروح فى علم النفس المعاصر هو تحديد – ما أمكن – الدور النسبى لأثر الوراثة والبيئة فى السلوك ، وعدم الالتزام بوجهة نظر « أحادية » فى هذا الموضوع الخطير .

نهاية عصر وبداية عصر جديد :

ظلت السلوكية الكلاسيكية والجديدة هى الوجهة المسيطرة على علم النفس طوال الفترة من ١٩١٣ وحتى ١٩٥٠ على نحو جعلها تمثل تيار العلم السائد الهادىء طوال هذه الفترة . إلا أنه مع مطلع الخمسينات بدأت الاضطرابات تحيط بالسلوكية من كل جانب ، على نحو حول العلم الهادىء إلى نوع من العلم الثائر – على حد تعبير « كون » – وجعله فى حالة وصفها كوخ (Koch, 1951) بأنها « أزمة » . وكان لهذه الأزمة سببان : أحدهما داخلى ، والآخر خارجى . أما السبب الداخلى فهو أن النماذج ، والأنساق النظرية التى صاغتها السلوكية – وخاصة فى مجال التعلم – قبل الحرب العالمية الثانية – عانت الكثير من الجمود النظرى ، والعقم التجريبى لأكثر من عشر سنوات . أما السبب الخارجى فهو سعى علماء النفس التطبيقيون فى المجالات العملية المختلفة كالصناعة والتربية والقوات المسلحة والعلاج النفسى للحصول على « الاعتراف الجماعى » ، وكان سبيلهم إلى ذلك التخلى عن « النظرية » لحساب « الممارسة » ، وكأنهم أدركوا جدوى نصف الحكمة التى شاعت كثيراً فى عصر « النظرية » فى علم النفس ، وهى أن « النظرية بلا ممارس جوفاء » ، أما نصفها الآخر وهو أن « الممارسة بلا نظرية عمياء » فقد تجاهلوه أو تجاوزوه .

وجاءت بداية الهجوم على السلوكية من تلميذ قديم لواطسون هو عالم النفس الفسيولوجى الأشهر كارل لاشلى الذى دحض فى عام ١٩٥١ نظرية تسلسل المركب كما صيغت فى إطار مفاهيم المثير والاستجابة ، ومن ذلك السلوك اللغوى . ثم كانت الضربة الثانية على يد عالم السلوك الحيوانى فرانك بيتش الذى تساءل عما إذا كان الاهتمام المبالغ فيه بتعلم الحيوان (وخاصة الفئران) يدل على أن علماء النفس يهتمون حقاً بعلم عام للسلوك ، أم أن اهتمامهم انحصر فى موضوع واحد « ونوع حيوانى » واحد ، بالإضافة إلى أنه نبه لأول مرة إلى « وجود » السلوك الخاص بالنوع ، ثم سرعان ما تعرضت « السلوكية الفلسفية » لأزمات منطقية وخاصة ما يتصل بالتكافؤ بين الحالة الداخلية (الشعورية بالمعنى القديم) والسلوك الظاهر ، وتحويل جميع المفاهيم « النفسية » إلى لغة التعريف

الإجرائى . صحيح أن ب . ف . سكنر حاول طوال فترة الأزمة أن يحافظ على التقليد السلوكى من خلال ما أسماه « السلوكية الراديكالية » ، إلا أن طوفان التغيير كان أقوى منه . لقد خرجت « العمليات المعرفية » – الذى ظلت حبيسة لبضعة عقود من الزمان – من قمقم الحرب العالمية الثانية ، وكان لابد للجميع من أن يتعاملوا معها ، ومنهم السلوكيون أنفسهم ، فظهر « الهليون الجدد » neo-Hullians الذين صاغوا ما سمى « السلوكية المحررة » ، أو « غير الشكلية » التى لم تكن – كغيرها من البدائل – إلا محض انتقائية جديدة (Leahey, 1987) .

وجاءت التحديات العظمى للسلوكية من عدة مصادر أساسية هى : صعود علم النفس الإنسانى على يد كارل روجرز وإبراهام ماسلو ، وظهور علم اللغة الحديث عند تشومسكى ، والاعتراف بالبنيوية الجديدة التى ثابر عليها طويلاً جان بياجيه ، وإعادة قراءة مدرسة فورزبرج ، ومدرسة الجشطالت القديمتين ، ثم جاءت الضربة القاضية على يد علم النفس المعرفى .

ظهرت ثورة علم النفس المعرفى فى مطلع السبعينات لتضع معالم وجهة جديدة لعلم النفس تتحدى بقواعدها الاتفاقية للعلم تلك التى أرستها السلوكية . فقد تطلبت إعادة النظر فى مسألة تجاهل القدرات « الفطرية » للإنسان مع اختزال الاهتمام بالتعلم ، وزيادة الاهتمام بالعمليات المعرفية كالإدراك والتفكير والذاكرة . ودعت إلى مناقشة الافتراض السائد حول الاستكمال (أو التعميم) من سلوك الإنسان أو الحيوان أو العكس مما ترتب عليه انخفاض ملحوظ فى تجارب الحيوان فى السنوات الأخيرة . وشككت فى افتراض جوهرية وعمومية الاشتراط كنموذج أساسى – بل ووحيد – للتعلم الإنسانى ، وإعادة تفسير عملية الترابط أو التداعى على أسس معرفية . واعتبرت بعض ما ظهر فى عصر السلوكية من نتائج وقوانين ونظريات غير مرتبطة بالسلوك الإنسانى ، وبالتالى تستحق الاستبعاد أو الإهمال . أما ما كان مرتبطاً منها فقد أعيد تفسيره فى ضوء الوجهة المعرفية الجديدة .

وقد أبقت الوجهة الجديدة على بعض معالم الوجهة السلوكية القديمة ، وعلى وجه الخصوص ما يلى :

(أ) الاهتمام بالبحث عن القوانين العامة للسلوك الإنسانى .

(ب) التشبث بالإمبريقية على أساس أن الملاحظة العلمية تزودنا بأفضل برهان على صحة فروضنا ، وأدق أجابة على أسئلتنا .

(جـ) الاستمرار فى تبنى التقاليد المعملية الدقيقة ، وإجراء التجارب تحت شروط مضبوطة .

(د) السعى نحو بناء النظرية مع رفض

الوضعية المنطقية ، والاتجاهات المضادة للشعورية mentalism .

إلا أنه بعد انقضاء حوالى عشرين عاماً من الثورة المعرفية الجديدة بدأت تدور حولها الشكوك ، ولعل أخطرها ما ذكره (Leahey, 1987) نقلاً عن جيمس جنكنز الذى عاش الثورتين السلوكية والمعرفية معاً ، ويلخص جنكنز مشكلات علم النفس المعرفى الحديث فى مسألتين : عودة مرة أخرى إلى الاهتمام بالمسائل « التافهة » ، وفقدان الاتجاه . وقد أدى ذلك إلى أن هذا العلم لم يحرز تقدماً كبيراً واضحاً . بل زاد النقد حدة أن أولريك نيسر ، U. Neisser أحد رواد هذا الاتجاه منذ أواخر الستينات يشارك أيضاً فى الشعور بعدم الرضا عن أحد نماذج علم النفس المعرفى ، وهو تجهيز المعلومات . ويرى ضرورة أن يحل محله ما يسميه « المنحى الأيكولوجى » والذى يجب أن يدرس عرفان الإنسان فى سياقه الطبيعى بدلاً من الاعتماد المطلق – فى الوقت الحاضر – على تجارب المعمل .

ولعل أهم مصادر المفارقة التى قد تؤدى بالوجهة الجديدة لعلم النفس إلى مرحلة « الأزمة » نوع النمذجة التى تستخدمه . لقد كان مقتل السلوكية فى نمذجتها للسلوك الإنسانى على أساس المشابهة بينه وبين سلوك الحيوان من ناحية ، وبينه وبين سلوك الآلة البسيطة التى تعطيك قطعة الحلوى إذا وضعت فى إحدى فتحاتها قطعة من النقود من ناحية أخرى . أما النموذج الجديد لعلم النفس المعرفى فهو المشابهة بين العقل الإنسانى وسلوك الحاسوب (الكومبيوتر)[٤] . لقد نشأ هذا التشبيه من حقيقة أن الحاسوب فى تصميمه معد ليحاكى أو يماثل وظائف معينة للعقل الإنسانى كالذاكرة ، وهذا التشبيه قد يكون مفيداً لأصحاب هندسة الكومبيوتر ، ولكنه ليس مفيداً للمتخصصين فى علم النفس . فالعقل الإنسانى هو الذى صمم الحاسوب كآلة ، والعكس غير صحيح بالطبع ، بالإضافة إلى أن أوجه الاختلاف بين العقل والحاسوب لا تقل ، إن لم تزد ، عن أوجه التشابه ، حتى ولو تناولنا العقل بمعناه المادى (أى المخ) ، ويذكر بنجى (Bunge, 1980) على الأقل خمسة أوجه للاختلاف بينهما هى :

(أ) تنشط النيرونات (الخلايا العصبية) فى المخ تلقائياً ، ولا يمكن استثارتها إلا إذا كانت فى حالة نشاط قبل أن تصل إليها الاستثارة ، أما عناصر الحاسوب فلا يمكن أن تنشط على هذا النحو .

(ب) تتسم الوصلات العصبية التى تربط بين النيرونات بأنها على درجة كبيرة من المرونة والقابلية للتغيير ، أما الروابط بين عناصر الحاسوب فحالما تتكون بالبرنامج تصبح جامدة وثابتة .

(جـ) يتميز المخ بأنه يبرمج نفسه ذاتياً ،

بينما الحاسوب لا يعمل بدون مبرمجين ، ويصبح عاطلاً بغيرهم .

(د) ينتمى المخ إلى المستوى البيولوجى وهو أرقى بكثير من المستوى الفيزيائى المكانيكى الآلى الذى ينتمى إليه الكومبيوتر ، وعلى ذلك فإذا استطاع الحاسوب أن يقلد بعض جوانب التفكير الإنسانى إلا أنه لا يستطيع أن يفكر . ومصطلح « الآلات المفكرة » الذى شاع فى السنوات الأخيرة فيه من العبث والتناقض الداخلى أكثر مما فيه من الحقيقة .

(هـ) يصمم الحاسوب للقيام بمهام معينة بينما مهام المخ لا تقع تحت حصر ، ولايزال يكشف لنا كل يوم عن جديد فيه ، فالمخ لم يبح بأسراره كلها بعد .

هذا عن الجانب المادى للعقل (أى المخ) ، أما العقل نفسه فإنه – كما بينا فى مطلع هذا البحث من خلال عرضنا للنظرة الجديدة للعلم – جوهر متميز ومختلف عن المادة (ومنها المخ) . فهو يقع على مستوى أرقى من كل من الحاسوب (المستوى الفيزيائى) ، والمخ (المستوى البيولوجى) جميعاً . ولعلنا بهذا نكون قد وصلنا إلى نقطة انطلاق نحو بناء وجهة جديدة للعلم – ومنه علم النفس – تكون بداية عصر جديد ، هى الوجهة الإسلامية ، والتى إذا تضافر عليها فريق جاد من علماء النفس المسلمين ؛ لأسهموا إسهاماً جاداً ليس فى حل مشكلات تنافرهم المعرفى فحسب ، وإنما فى حل المشكلات « المتوطنة » فى هذا العلم ، والتى لازمته منذ نشأته ولاتزال تلازمه .

وللحديث صلة

الهوامش

(١) تظهر أهمية دور النماذج السلوكية ، ومعايير الجماعة المرجعية فى السلوك الفردى للباحثين فيما يمكن أن نسميه « الحالات المرضية للبحث العلمى » . وكثير من المشكلات والأخطاء – بل والجرائم – التى نشهدها فى الكتب والتقارير التى نقرأها والتى شاعت فى السنوات الأخيرة ناجمة فى جوهرها عن فساد النماذج أو خلل المعايير ، وكلاهما يحتاج إلى تصحيح ، وإلا ضاعت منا قيمة العلم كما ضاعت قيم أخرى نبيلة .

(٢) نحن نفترض بالطبع « سواء » هذه الممارسات والضغوط التى تمارسها الجماعة المرجعية على أعضائها ، ولكن إذا تعرضت معايير هذه الجماعة للخلل المعرفى (الجهل أو التخلف) أو الانحراف الأخلاق (فساد الذمم) فقل على العلم العفاء ؟!

(٣) يجرى الباحث فى الوقت الحاضر دراسة مستقلة لصعود مدرسة التحليل النفسى ثم هبوطها وانهيارها .

(٤) لعل أكثر المفارقات شيوعاً الإشارة أحياناً إلى الحاسوب أو الكمبيوتر بمصطلح « العقل » الآلى أو « العقل » الألكترونى .

نقـد كتب

كتاب فى الميزان

أ. صبحى محمود عميرة

الكتاب : السنة النبوية بين أهل الفقه ، وأهل الحديث .

المؤلف : الداعية الإسلامى الكبير الشيخ محمد الغزالى .

عدد صفحات الكتاب : ٢٠٥ صفحة ، إصدار دار الشروق بمصر ، الطبعة السادسة .

لقد تم إصدار الكتاب فى ست طبعات متتالية ، ومع ذلك وجه إليه نقد شديد وكثير ، ورغما عن هذا فإننى أعتبر الكتاب جيد فى غايته ، وفى أسلوبه ، وأن النقد صدر عن عدم فهم لمنهج الكتاب ، وعدم الوقوف على الغرض الذى وضع من أجله .

منهج الكتاب : لقد أخرج الكتاب بأسلوب مبسط ، وليس أسلوبا علميا ، لكى لا يكون متخصصا فى علوم السنة النبوية — فما أكثر كتب علوم السنة — ولهذا لم يخرج وَفْقاً للخطة العلمية التى أخرجت بها كتب السنة النبوية المطهرة ، وهذا ليس بعيب ؛ ولكنه ميزة لتقريب الفكر إلى كافة العقول ، ولتوسيع رقعة الثقافة الإسلامية .

الغاية من الكتاب : إننى أرى أن الكتاب يخدم غايتين :

الأولى : مواجهة الانحراف عن مسار الدين ، والتشدد باسم السنة النبوية .

الثانية : التفهيم بأن العبرة من الأحاديث ليست الألفاظ ، ولكنها المعانى المقصودة من وراء الألفاظ ، وبيان استنباط الفقهاء من السنة النبوية ، وأن الأمر ليس مقصوراً على النقل ، ولكن لابد من مشاركة العقل :

والخمس فقرات التالية تبين السبب فى تصنيف الكتاب ، وهى قليل من كثير :

الأولى : يقول الشيخ الغزالى : (فى

عصرنا ظهر فتيان سوء يتطاولون على أئمة الفقه باسم الدفاع عن الحديث النبوى، مع أن الفقهاء ما حادوا عن السنة، ولا استهانوا بحديث صحت نسبته، وسلم متنه) ص٢١ .

وما عرض له الشيخ يعد ظاهرة تقع للمشتغلين بالدعوة، والمختلطين بالجمهور - والشيخ الغزالى داعية له باع كبير فى الدعوة - ولا تقع تلك الظاهرة فى قاعات البحث والدراسة داخل الجامعات الإسلامية . فالباحث فى السنة النبوية قد يشغل بتاريخ راو من الرواة، والناس لا يهمهم هذا، بينما الداعية يقف على أمور من أحوال الناس، واتجاهات الفكر، منها الحسن، ومنها المستهجن . ومن هنا فإننا نرى أنه من بين شباب الصحوة الإسلامية من يرفض الأحكام الفقهية تذرعاً بضرورة العمل بالحديث، إذ الفقه عمل عقلى، مع عدم معرفتهم بالناسخ والمنسوخ من الأحاديث، علماً بأن الفقهاء الأربعة - أبا حنيفة والشافعى ومالك وأحمد - ما خالفوا نصاً ثبت لديهم، ولا قالوا برأى يعارض الكتاب والسنة، وما الفقه الإسلامى إلا شرح وتفسير وتأصيل للأحكام الإسلامية على هيئة مسائل، والحق يقال بأن الفقه الإسلامى خلاصة فقه الصحابة رضوان الله عليهم[1]. ثم لا تكاد تسمع فى ساحة الصحوة إلا المناداة بالعمل بالكتاب والسنة (النقل ليس العقل)، فى حين أنهم ليسوا على معرفة كاملة لا بالكتاب ولا بالسنة، ولا علم لهم بالعلل والمصالح، فى حين أن الإسلام لم يفرق أبداً بين النقل والعقل .

ومن جملة قولهم بأن حلق اللحية كفر، ولو اعتبرنا أن حلق اللحية معصية، فإن المعصية لا تخرج المسلم من دائرة الإيمان، ولا تدخله إلى الكفر - وهذا من عقيدة أهل السنة - ولكنهم بنوا حكمهم هذا على حديث (أوفوا اللحى)[2] فقالوا : أوفوا أمر، ومخالفة الأمر خروج من الدين . وهكذا يكون الإيمان والكفر فى عرف الصحوة بمنتهى البساطة دون ضوابط ودون حدود .

الثانية : يقول الشيخ : (ظهرت فى الجزائر فتوى لواحد من أهل الحديث بأن عروض التجارة لا زكاة فيها، فحاربناها بقوة قبل أن تصيب الإسلام وأهله بضر شديد) ص ٣٢ .

ويتبادر إلى العقل سؤال : على أى اعتبار ظهرت هذه الفتوى، وعلى أى دليل تأسست ؟

ربما توهم قائلها بأنه مادام البخارى ومسلم لم يخرجا حديثاً بوجوب زكاة التجارة، فلا تجب، فى حين أن البيهقى والدارقطنى والشافعى والحاكم وأحمد والترمذى أوردوا أحاديثاً تفيد وجوب زكاة التجارة، فقد روى أبو ذر رضى الله عنه، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم

قال : « فى الإبل صدقتها ، وفى الغنم صدقتها ، وفى البز صدقته » ، والبز عرض من عروض التجارة .

وقال الشوكانى فى نيل الأوطار : إن زكاة التجارة ثابتة بالإجماع ، وثبتت بما روى عن زياد ، فقد قال : بعثنى عمر مصدقا ، فأمرنى أن آخذ من المسلمين من أموالهم إذا اختلفوا بها للتجارة ربع العشر . وحديث عمر موقوف وموصول .

الثالثة : يقول الشيخ : (قرأت كتاباً يقول فيه مؤلفه : إن الإسلام حرم الزنا ، وإن كشف الوجه ذريعة إليه ، فهو حرام لما ينشأ عنه من عصيان) ص ٤٤ ، ويقول : (وقد رأيت فى هذه الأيام من يسمى نفسه أمير الجماعة ، ويقوم بإشاعة النقاب بين النساء ، وإشاعة الجلباب بين الرجال ، وتحريم الذهب على النساء والرجال جميعاً) ص ٨١ .

إن التشدد دفع بهم للقول بوجوب تغطية الوجه والكفين ، فى حين أن المجمع عليه أن بدن المرأة كله عورة إلا الوجه والكفين . وإذا كان الكاتب يرى ضرورة تغطية الوجه والكفين بعدا عن الفتنة ، فإن المفتون من البشر فتنته فى قلبه ، أى أن الفتنة تصيبه من الداخل ، ولو غطت المرأة وجهها وكفيها لفتن بذات النقاب . وإذا كان النقاب ليس مفروضاً بالشرع ، فإننا لا نستطيع فرضه على النساء . ولكن من أخذت به من تلقاء نفسها فلها الحرية فى ذلك ، ومن لم تأخذ به فلا تستطيع قذفها بالمعصية إذ أنها تستمسك بإباحة الشرع ، أى أن النقاب ليس بواجب ، وليس بحرام ، فالإيجاب بما لم يجب تعدى على الشريعة ، والتحريم تسويغ للفتنة ، ولكننا محكومون بالنصوص . ومقصود الشيخ الغزالى من هذا : أننا لا نستطيع إلزام المرأة بأمر تكون له كارهة ، ثم تتبرم بتلك الحياة فيما بعد ، فى حين أن النقاب ليس بالزى الإسلامى المشروع ، ونحن لسنا أحرص على الفضيلة من صاحب الشرع ﴿ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا ﴾ [النور : ٣١] ، والاستثناء هنا محل خلاف بين الفقهاء والمفسرين ، والحكم لا ينبنى على خلاف .

وفيصل المسألة : أن رسول الله صلى الله عليه وسلم لم يجز كشف محرم ولو فى عبادة ، ومع هذا تجده قد نهى عن انتقاب المرأة فى الحج (ولا تنتقب المرأة المحرمة ولا تلبس القفازين) ، وهذا أدل دليل على أن النقاب ليس بواجب . ولماذا نذهب بعيداً ، فلنفترض أن المرأة منعت من الخروج من بيتها على الإطلاق ، لصيانة الطرق من الفتنة ، أليس اللواط من الكبائر كالزنا سواء بسواء ؟... أتمنع اختلاط الرجال بالرجال حفظا من تلك الكبيرة ؟... إن الحماية من الفتنة تكمن فى القلوب ، وما علينا إلا تقويم السلوك ، وتربية النفس على الأخلاق الإسلامية ، مع سد الطرق المؤدية

إلى الفتنة بتقدير الشرع ، وتبعا للنصوص .

إن الشيخ الغزالى يريد أن يقول للدنيا كلها – المسلمين وغير المسلمين ، المؤمنين والعلمانيين – إن الإسلام لم يفرض النقاب على المرأة ، ولم يفرض العمامة على الرجل ، وإذا كان هناك من يرى أن المرأة بغير نقاب زانية ، وأن الرجل بغير عمامة فاسق ، فإن هذا تَقَوُّل أعمى ، مردود على قائله وغير محسوب على الإسلام لا من قريب ولا من بعيد .

الرابعة : يقول الشيخ : (جاءتنى رسالة من طالبة منعها أبوها من الالتحاق بالجامعة ، وأنه يقول لها ولأخواتها البنات ، إن الله دفنكم أحياء ، فلا أترككن لما تردن من خروج) ص ٥١ ، وقال أحد الدعاة : (إن المرأة تخرج من بيتها إما للزوج وإما للقبر) ص ٥١ ، ووقف بعض الإسلاميين يصيح بأعلى صوته : (إن المرأة فى الإسلام خلقت لكى تلد الرجال ، ولا عمل لها إلا هذا) ص ٧٨ .

وبالطبع فتلك أفكار خاطئة ، مخالفة لشريعة الإسلام ، فالمرأة نصف المجتمع ، ولم يضع الإسلام كل تلك المقولات التى قيلت ، ولا يصح السكوت على كل الأخطاء التى هى وليدة التحجر ، والجهل الأعمى بحقيقة الإسلام ، والتى تشوه فى النهاية صورة الدين . إن الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم قال أصدق عبارة تصور حقيقة المرأة ووضعها فى الإسلام « النساء شقائق الرجال »(٣) ، بمعنى أن الرجل من المرأة ، والمرأة من الرجل ، وليست الخطايا كلها تصدر عن المرأة ، بل الرجل والمرأة شريكان فى كل ما يحدث ، وكل ما يقع .

وليس هناك أعظم مما صنعه رسول الله صلى الله عليه وسلم مع أم سلمة ، لقد عرض عليها أمر المسلمين ، كما كان يعرضه على الرجال ، فالمشورة واحدة بالنسبة للجنسين ... ذكر الطبرى ، أن رسول الله أمر أصحابه بنحر البُدْن ، وحلق الشعر بعد أن وَقَّع صحيفة الحديبية ، ولكن المسلمين تباطؤا ، ولم يقم منهم واحد ، فدخل رسول الله صلى الله عليه وسلم على أم سلمة ، وذكر لها ما لقى من الناس . فقالت له أم سلمة : يا نبى الله ، اخرج ثم لا تكلم أحداً منهم كلمة حتى تنحر بَدَنتك ، وتدعو حالقك فيحلقك . فقام فخرج فلم يكلم أحداً منهم كلمة حتى فعل ذلك ... فلما رأوا ذلك قاموا فنحروا ، وجعل بعضهم يحلق بعضا ... ولو كانت المرأة لا قيمة لها ما استمع رسول الله لمشورة أم سلمة .

الخامسة : يقول الشيخ : (قرأت لعالم هندى عن آداب الإسلام فى الطعام ، فوجدت أنه خلط بين العادات والعبادات ، فقال يجب أن يوضع الطعام على الأرض لا على الطاولة) ص ١٠٢ ، مع العلم بأن

الإسلام لم يأت من أجل هذا ، بلا أتى ليوجه عقيدة المسلم إلى التوحيد ، ويوجه سلوكه إلى الإيجابيات ، والبعد عن السلبيات ، وسواء كان الطعام على الطاولة أو على الأرض ففى النهاية هو طعام ، إنما اشترط الإسلام أن يكون الطعام حلالاً طيباً ، وأن يكون من كسب حلال . ولذا يجدر بنا أن نفصل بين ما هو عادة ، وما هو عبادة . فالعادة غير ملزمة ، أما العبادة فهى إلزام على المسلمين من الله ورسوله .

ولتتضح صورة الإسلام فلابد أن نفرق بين صورتين :

الأولى : طعام حلال على المنضدة .

الثانية : طعام حرام على الأرض .

بالطبع الطعام الأول أولى بالأكل ؛ لأن الإسلام شريعة تفرق بين الحلال والحرام ، وليس لبيان العادات التى هى مألوف بنى البشر . مع ضرورة الأخذ فى الاعتبار أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان أباً للذوق (الإتيكيت) ، فقد أخرج البخارى ، كتاب الأطعمة ، باب قطع اللحم بالسكين ، (أن عمر بن أمية أخبر أنه رأى النبى صلى الله عليه وسلم يحتز من كتف شاة فى يده ، فدعى إلى الصلاة ، فألقاها والسكين التى يحتز بها ثم قام فصلى ولم يتوضأ) .

ولكل تلك الصور السيئة التى شاعت بين بعض طوائف المسلمين ، كان لابد على الكاتب من إصدار الكتاب ليتمكن المسلم من التمييز بين ما هو إسلامى ، وما هو غير تعبدى ؛ لأننا نعيش الآن فى عالم متجه نحو دراسة الإسلام ، وراغب فى الوقوف على جوهر الدين ، فإذا فوجىء بكل تلك السلبيات التى وضعتها بعض العقول المريضة ، فمما لا شك فيه أننا نصد الغير عن الإسلام . ناهيك أن أصول الشرع ، ومبادىء العقل ترد كل تلك السماجات التى تقال دون تفكير ، ودون اعتبار لما يتولد عنها .

إذاً كان لابد من الكتاب وكان لابد من إظهار السلبيات التى طفت على السطح باسم الصحوة ، بصرف النظر عن ردود القائلين بالأخطاء ، إذ لابد أن تصدر عنهم مواجهة ، ورد فعل ، وكان لابد من تبرئة الإسلام من كل تلك الأغاليط ، وتنقية صفحته من كل ما ليس منه . ومادمنا بصدد دراسة الكتاب فسأبنى الدراسة على شقين :

الأول : إيجابيات الكتاب .

الثانى : تجاوزات الكتاب .

الشق الأول : إيجابيات الكتاب

الحق يقتضى من القارىء أن يقرأ الكتاب من أوله إلى آخره ، ولا يرفض الكتاب لمجرد فقرة لا تروقه ، بل لابد من المتابعة ، مع ضرورة الربط بين الفقرات بعضها ببعض . ومما لا شك فيه أن الكتاب قد احتوى على عديد من النقاط الإيجابية ،

والتى تحتسب للكاتب كداعية عمل كثيراً فى تبيين قضايا الإسلام ، وعمل على نشر الوعى الإسلامى بين جمهور كبير من المسلمين .

أولاً : المدلول الحقيقى وراء عنوان الكتاب .

جعل الشيخ الغزالى عنوان الكتاب (السنة النبوية بين أهل الفقه ، وأهل الحديث) ، وضمن الفصل الأول ما يوضح مفهوم هذا العنوان ؛ ولذا تجده يقوم على مدارين :

الأول : أن الحديث النبوى قد اهتم به أهل الحديث تجميعاً ، وتبويباً ، وبياناً لدرجته .

الثانى : أن أهل الفقه يأخذون الحديث من الناحية الاستدلالية ، واستنباط الأحكام الفقهية .

فأهل الحديث صنعتهم الاهتمام بالسند ، ونقل الألفاظ كما وردت على ألسنة الرواة ، دون إضافة أو حذف ، وهنا نجد أن الكتاب من كتب السنة قد يحتوى على الأحاديث المتعارضة فى ظاهرها ، فالمحدث لا شأن له إلا بتبليغ ما يصله عن رسول الله صلى الله عليه وسلم .

أما أهل الفقه فهم يرجحون بين الأدلة المتعارضة ، وبيان ناسخها من منسوخها ، وبيان ما يتم به العمل ، مع إبقاء الأدلة غير المعمول بها كأحاديث تروى عن رسول الله صلى الله عليه وسلم ، علماً بأن أهل الفقه لا يقصرون أدلتهم على السنة النبوية وحدها ، بل يعتمدون فى المقام الأول على القرآن الكريم كمصدر أساسى ورئيسى فى التشريع الإسلامى ، ويأتى دور السنة النبوية فى المقام الثانى بعد القرآن الكريم . إذاً فهم يردون أدلة السنة النبوية إلى آيات القرآن الكريم ، فما اتفق مع القرآن أتى فى المرتبة الأولى من الأدلة ، وما تعارض مع القرآن رفض ، وما لم يأت بشأنه قرآن عرض على أصول الشريعة الإسلامية ، ومبادئها العامة ، فما وافق عمل به ، وما خالفها رفض ، ولا ينبنى عليه حكم .

لذا نرى أن أهل الحديث قد انتهى دورهم بتمام تدوين كتب السنة المعتمدة لدى رجال الأصول ؛ إذ لا زيادة فى الأحاديث ولا نقصان ، فقد خرجت الأحاديث ، وانتهى عمل أهل الحديث منذ زمن طويل ، وما عمل أساتذة الحديث الآن إلا تحقيق كتب السنة التى لم تحقق من قبل ، وإعادة التصنيف أخذًا من الكتب المعتمدة ، وليس لأحد الآن أن يصحح حديثاً قد ضعف ، أو يضعف حديثاً صحيحاً ، فقد كفينا هذا من قبل .

أما عمل أهل الفقه فمستمر إلى يوم القيامة بإعمال العقل فى الأدلة الشرعية لاستنباط الأحكام لكل مستجدات الحياة ، على اعتبار أن الشريعة الإسلامية حاكمة

لكل زمان ، وصالحة لضبط تيار الحياة ، فكل جديد لابد له من حكم ، وإصدار الحكم هو من عمل أهل الفقه ، والفقهاء أهل اجتهاد ، والمصيب منهم له أجران ، والمخطيء دون تعمد له أجر مقابل اجتهاده مع حسن نيته .. وفى هذا يقول الشيخ الغزالى : (واكتشاف الشذوذ والعلة فى متن الحديث ليس حكراً على علماء السنة ، فإن علماء التفسير والأصول والكلام والفقه مسئولون عن ذلك ، بل ربما ربت مسئوليتهم على غيرهم) . ولا يتركنا الشيخ أمام هذه المقولة ، بل يقدم لنا أمثلة من عمل الفقهاء بإزاء الحديث النبوى ...

المثال الأول : ابن عمر يحدث ، والسيدة عائشة تستدرك المعنى .

أخرج الإمامان البخارى ومسلم ، أن ابن عمر رضى الله عنه روى عن أبيه ، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : « إن الميت ليعذب ببكاء أهله عليه » . وأُخبِرَت السيدة عائشة بهذا الحديث فقالت : (رحم الله عمر ، ما حدث رسول الله صلى الله عليه وسلم بذلك ... ولكن رسول الله قال : « إن الله ليزيد الكافر عذاباً ببكاء أهله عليه » ... ثم قالت : حسبكم القرآن ﴿ **وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ** ﴾ .. وأيد ابن عباس السيدة عائشة بقول الله سبحانه وتعالى : ﴿ **وَأَنَّهُ هُوَ أَضْحَكَ وَأَبْكَىٰ** ﴾ .

ومن واقع الرواية يبرز لنا اتجاهان :

الأول : أن عمر رضى الله عنه ذكر عن رسول الله صلى الله عليه وسلم « إن الميت يعذب ببكاء أهله عليه » ، وأن عمر ثقة صدوق ، ولا يتطرق الشك فى نفس أنه يكذب على رسول الله ، مع أن البكاء غير منهى عنه شرعاً ، فسيطرة الحزن على النفس البشرية عمل غير إرادى ، ولذا فإن الله لا يعذب به .

الثانى : أن السيدة عائشة رضى الله عنها قالت : إن أبى عبد الرحمن (عبد الله ابن عمر) لم يكذب ، ولكن نسى أو أخطأ - فى رواية - وفى رواية أخرى أنها عرضت معنى الحديث على آيات القرآن ، وقالت : (إنما قال رسول الله : « إنه ليعذب بخطيئته أو بذنوبه ، وإن أهله ليبكون عليه ») احتجاجاً بقول الله سبحانه وتعالى : ﴿ **أَلَّا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ** ﴾ ، وهذا استدراك قوى ، فإذا بكوا على ميتهم ، فما جريرته ، وكيف يعذب ببكائهم وقد تبرأ من النياحة قبل موته ؟.

ونحن فى كلا الحالين لا نملك تكذيب ابن عمر فيما نقله ، ولا نملك القول بأن السيدة عائشة أنكرت الحديث ورفضته ؛ لأن منطوقه يتعارض مع ظاهر القرآن . ولكن نقول : إن منطوق القرآن يقيد التعذيب بعمل الميت نفسه كأن يوصى بالنياحة عليه ، وبذا فإن كلا الاتجاهين من ابن عمر والسيدة عائشة صحيح لا تعارض

بينهما ، وقد اتفقت كلمة الفقهاء على اختلاف مذاهبهم أن المراد بالبكاء هنا البكاء بصوت وبنياحة ، ولطم الخدود ، وشق الجيوب ، لقول النبى : « إن الله لا يعذب بدمع العين ، ولا بحزن القلب ؛ ولكن يعذب بهذا وأشار إلى لسانه » البخارى .

وبذا يرى الشيخ الغزالى بأن السيدة عائشة لم تسلم بظاهر اللفظ ، بل ربطت المعنى بأصول وقواعد الشريعة المبنية على آيات القرآن الكريم ، وهذا يعطينا بعداً ثابتاً وقوياً بأن **عمل العقل مع النقل ضرورى ، وغير مرفوض .**

المثال الثانى : ترجيح مذهب الحنفية .

أخرج الإمام البخارى فى كتاب الديات (أن أبا جحيفة سأل الإمام على : هل عندكم شىء مما ليس فى القرآن ؟. فقال الإمام على : ما عندنا إلا ما فى القرآن إلا فهما يعطى رجل فى كتابه وما فى هذه الصحيفة . فسأله : وما فى هذه الصحيفة ؟. قال الإمام على : العقل ، وفكاك الأسير ، وأن لا يقتل مسلم بكافر) .

وأتى من طريق آخر (المؤمنون تتكافأ دماؤهم ... ألا لا يقتل مؤمن بكافر) برواية على والسيدة عائشة ، أخرجه أبو داود ، والنسائى ، الحاكم ، البيهقى . وهذا معناه أنه إذا قتل المسلم غير المسلم لا يقتل به طبقاً لمرويات رجال السنة ، فما قول رجال الفقه ؟.

(١) **قال المالكية** : ولا يقتل الأعلى بالأدنى ، كمسلم بكافر . وكذا قاله الشافعية والحنابلة .

(٢) **قال الكوفيون والثورى** : يقتل الحر بالعبد ، والمسلم بالذمى . واحتجوا بقول الله تعالى ﴿ أَنَّ النَّفْسَ بِالنَّفْسِ ﴾ [المائدة : ٤٥] ، فالذمى مع المسلم متساويان فى الحرمة التى تكفى كشرط فى القصاص ، وهى حرمة الدم الثابتة على التأبيد .

فإذا كان أبو حنيفة لم يأخذ بحديث (لا يقتل المسلم بكافر) ، وإذا كان الشيخ الغزالى يرجح رأى أبى حنيفة ، فإن هذا الرأى له وجاهته ، وله اعتباره ، حيث إنه لم ترد حادثة واحدة لم يقتص فيها من مسلم لقتله غير المسلم ، وأن تحكيم هذا الحديث معناه إشاعة القتل بين غير المسلمين ، مع أن الكافر والمشرك والذمى نفسٌ خلقها الله سبحانه وتعالى ، ولها كيانها ، والإسلام يحافظ على الأنفس أيا كانت ، فقد قام النبى رسول الله صلى الله عليه وسلم لجنازة يهودى مرت عليهم ، فلما قيل له : إنها جنازة يهودى ، قال : « أليست نفساً » البخارى/ كتاب الجنائز .

ونزيد الأمر تأييداً :

(١) قال صاحب سبل السلام : إنما سأل

أبو جحيفة الإمام على لأن جماعة من الشيعة كانوا يزعمون أن لأهل البيت لاسيما الإمام على اختصاصا بشىء من الوحى ، لم يطلع عليه غيره . ومن المعلوم بأن رسول الله لم يخف شيئاً من الوحى .

(٢) جاء فى مراسيل أبى داود ، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم ، أتى برجل من المسلمين قتل معاهدا من أهل الذمة ، فقدمه رسول الله فضرب عنقه قائلاً : « أنا أولى من أوفى بذمته » .

(٣) اتفق على أن المسلم يقطع بسرقة مال الذمى . فكيف يكون للمال حرمة ، ولا تكون الحرمة للدم ، والدم أولى من المال ؟.

(٤) جاء فى كفارة القتل الخطأ ، لو قتل المسلم رجلاً ، وكان القتيل ﴿ **مِنْ قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُم مِيثَاقٌ فَدِيَةٌ مُسَلَّمَةٌ إِلَى أَهْلِهِ** ﴾ [النساء : ٩٢]، فجعلت الآية الدية فى قتل الخطأ ، ولا يمكن أن يسوى الخطأ بالعمد ، فإذا قتل المسلم الذمى عامداً ، وكان لا يقتل المسلم بالذمى ، إذاً فتكون الكفارة ، وقتل العمد أشد وأغلظ . (وهذا من باب احترام شعور غير المسلمين) .

ويأتى النقد الموجه للشيخ الغزالى فى تلك النقطة على الصورة التالية (كنت أود أن لا تثار مثل هذه القضايا تحت أى ستار ، ولو ستار العدل والتقدم ، وأرى أنه ليس من الحكمة إثارتها ، والمسلمون محاطون من حولهم ، وكنت أود أن يوازن الشيخ بين أعداد القتلى والمذبوحين من المسلمين فى مقابر جماعية فى عصرنا الحاضر وهو يقدر بالملايين)(٤) .

وعلى أى حال ، فإن الشيخ الغزالى يرجح المذهب الحنفى ، ويستحق المذهب الحنفى الترجيح فى هذه المسألة لسببين :

الأول : لو استبحنا لأنفسنا قتل غير المسلمين دون قصاص ، فإن الدول غير المسلمة بها مسلمون ، ولو كان التعامل بالمثل لقتلوا المسلمين بغير قصاص .. لا ، لا ، إن الإسلام يحافظ على الأرواح أياً كانت تلك الأرواح وَفْقاً للأصل الإسلامى الثابت والقاطع ﴿ **لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ** ﴾ .

الثانى : أن النفس لا ترتاح للمعنى المتولد عن الحديث ، علماً بأن القوانين الوضعية تحكم بالقصاص من أى قاتل ، ومن المحال أن يكون نِتَاج العقول أعدل من شريعة الله سبحانه وتعالى ، وإذا تعارض الحديث مع القرآن ، قدم حكم القرآن ، وحكم القرآن يوجب القصاص من المسلم للذمى فى قتل العمد .

المثال الثالث : دية المرأة .

اتفقت كلمة المذاهب الفقهية — الشافعية ، الحنفية ، المالكية — على أن دية المرأة نصف دية الرجل ، لما رواه البيهقى (دية المرأة نصف دية الرجل) . وهنا يحتج الشيخ الغزالى بقوله (أهل الحديث يجعلون دية المرأة على النصف من دية

الرجل ، وهذه سوأة فكرية وخلقية ، رفضها الفقهاء المحققون)ص ٢٥ .

وعلى الرغم من أن انتقاد الشيخ الغزالى وقع عنيفا ، إلا أن له العذر فى هذا :

١ - إذ أن حديث المسألة لم يخرجه إلا البيهقى فى السنن الكبرى ، عن طريق معاذ من وجه ، وعن عبادة بن نسى ، وفيه ضعف .

٢ - أن جعل دية المرأة نصف دية الرجل مخالفة صريحة للنص القرآنى ﴿ النَّفْسَ بِالنَّفْسِ ﴾، ولحديث (المؤمنون تتكافأ دماؤهم) .

٣ - أجمع العلماء على قتل المرأة بالرجل ، والرجل بالمرأة ، فكيف تصبح ديتها دية الرجل ؟

٤ - أتى فى الإجماع رقم (٦٦٩)[٥] على أن دية المرأة نصف دية الرجل . وفى الإجماع رقم (٦٩٠) أن فى ثدى المرأة نصف الدية ، فكيف تكون التسوية بين النفس التى هى الأصل ، والثدى الذى هو الجزء ، وتدوم الحياة بدونه ؟

وبعد عرض تلك الأمثلة التى ساقها الشيخ الغزالى لنا أن نقول : إنه فى المثال الثانى رجح المذهب الحنفى لوجاهته ، وفى المثال الثالث اجتهد وترك المذهب الحنفى ، ، إذاً فإنه لا يتعصب لمذهب بعينه ، بل الحق والعدل اقتضاه أن يبذل جهده فى تحرى الصواب، وما هو أقرب إلى القبول العقلى . **فما كان محكوماً بالنص القطعى أثبتناه ، وما كان اجتهاداً عرضناه على مقتضيات الحال والظروف السائدة ، فإن الاجتهاد يتغير بتغير الأحوال والظروف والزمان والمكان** ، وقد أفرد ابن القيم فى كتابه أعلام الموقعين فصلاً خاصاً سماه تغير الأحكام لتغير الزمان والمكان . وبذا فنحن فى حاجة ماسة لمراجعة الاجتهادات لتتلاءم مع تغير ظروفنا وأحوالنا ، وأقول الاجتهادات والأدلة الظنية ، وليست النصوص القطعية .

ثانياً الكتاب يدعو إلى الاجتهاد وترك التقليد.

إن الكتاب فى جملته لا يعد كتاباً للفقه ، ولا يقدم أحكاماً فقهية موضوعية ، ولكنه يعد تحريكاً للعقل الفقهى الإسلامى لكى يعمل ، ولكى يجتهد فى مسائل بالغة الأهمية ، ولم يرد فيها نصوص قطعية . وإذا كان ميراثنا من كتب التراث الإسلامى كبير ، إلا أنه ليس من المنطق قبول كل ما جاء فيها إذا تبين عدم دقته ، وعدم صلاحيته ، إذ أن الأحكام المتولدة عن الاجتهاد غير محكوم بثباتها وقطعيتها ، والاجتهاد يتغير باجتهاد آخر لتغير الظروف والأحوال .

ومن هذا المنطلق احتوى كتاب الشيخ الغزالى على عديد من المسائل التى يجب أن تناقش ، وأن الإبقاء على الموروث فيها يعد خسارة كبيرة على الفقه الإسلامى ، وتخلفاً

عن حركة الفكر . ومن العيب أن يوصف الفكر البشرى بالعدالة ، ويتهم الفقه الإسلامى بالظلم وعدم العقلانية ، مع العلم بأن أية مناقشة للفقه لابد أن تمر من خلال الأصول الكلية للإسلام والقواعد الثابتة عند الأصوليين ، ولهذا قام الكاتب بمناقشة عدداً من المسائل رغبة فى بيان وجه الصواب فيها ...

المسألة الأولى : شهادة المرأة .

يقول الله تعالى : ﴿ **وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رِجَالِكُمْ فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّنْ تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّهَدَاءِ أَنْ تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَىٰ** ﴾ [البقرة : ٢٨٢]، فالآية بينت أن عدد الشهود فى الأموال (رجلين) ، فإذن كان رجل واحد ، فلابد أن يكون معه (امرأتان) ، حيث إن شهادة امرأتين تعدل شهادة رجل . وبين الله سبحانه وتعالى العلة ، إذ أن المرأة أكثر نسيانا من الرجل ، لتكوينها الجسمانى ، ولمتاعبها فى البيت بين الزوج والأولاد ، وتلك المتاعب ربما تنسيها حقيقة ما تشهد عليه . والمشكلة لا تكمن فى العدد ، بل المشكلة تكمن فى قَصْر شهادة المرأة فى الأموال ، وهذا ما نقله الإمام القرطبى فى تفسيره : أجاز الجمهور شهادة المرأة فى الأموال دون غيرها . وهذا معناه أن شهادة المرأة ترد فى جميع الخصومات ماعدا الشهادة فى الديون ، وهنا يجول بالنفس خاطر : لو شاهد جمع واقعة قتل ، ألا يؤخذ بشهادتهن ؟.. إن هذا مدعاة لضياع حق الدماء فى القصاص ، وإذا قلنا بهذا فإنه لا يوجد نص قطعى يخصص شهادة المرأة بالأموال دون غيرها ، فمن أين أتى هذا التخصيص ؟.

إن هذه الثورة النفسية دارت بنفس الشيخ الغزالى فقال : (إذا كان اللصوص يسرقون البيوت ليلاً أو نهاراً ، فما معنى رفض شهادة المرأة فى حد السرقة ؟.. وإذا كان العدوان على النفس والأطراف يقع كثيراً بمشهد من النساء فما معنى أن ترى المرأة مصرع أقرب الناس إليها ، ثم تُرفَض شهادتها) ص ٦٦ إذاً فالمسألة تحتاج إلى إعادة النظر، وقد أعاد ابن القيم فى كتابه الطرق الحكمية النظر وجاءنا بما يريح النفس والصدر :

١ - تقبل شهادة رجل وامرأتين فى الحدود والقصاص ، قاله عطاء وحماد بن أبى سليمان .

٢ - تقبل شهادة النساء فى النكاح والعتاق، قاله جابر بن زيد، وإياس بن معاوية، والشعبى .

٣ - لا تجوز شهادة النساء حتى يكون معهن رجل. قاله على بن أبى طالب.

٤ - تجوز شهادة النساء فى كل شىء مع الرجال إلا الزنا من أجل أنه لا ينبغى أن ينظرن إلى ذلك قاله طاوس .

٥ - أجاز عمر بن الخطاب شهادة أربع نسوة فى طلاق .

٦ - قال عطاء بن أبى رباح : لو شهد

عندى ثمانى نسوة على امرأة بالزنا لرجمتها .

من هذا تجد أنه من المصلحة إجازة شهادة النساء فى جميع المخاصمات خروجاً على رأى الجمهور ، وليس هذا معناه أننا نقدح فى دينهم ، أو نحط من قدرهم ، بل إننا نعمل بروح الشريعة ، ونجتهد كما اجتهدوا . يقول ابن تيمية : (أقوال بعض الأئمة كالفقهاء الأربعة وغيرهم ليس بحجة لازمة ولا إجماعا) الفتاوى/ جزء ٢٠ .

المسألة الثانية : إجبار الفتاة على الزواج بمن تكره .

١ - روى عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال : « لا تنكح الأيم حتى تستأمر ، ولا تنكح البكر حتى تستأذن . قالوا : يا رسول الله ، وكيف أذنها ؟، قال : أن تسكت » . متفق عليه ، وهذا أصح حديث فى الباب ، إذ لا يصح أن يجبر الولى الفتاة على التزوج بمن تكره ، فإن كان للولى حق الولاية ، فللفتاة حق الاختيار ، وحقها أثبت وأولى من حقه ؛ إذ هى صاحبة الحياة المستقبلية ، ولا يصح أن تقام الحياة على كراهية .

٢ - قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : « لا نكاح إلا بولى وشاهدين » رواه الإمام أحمد مرفوعاً . والحديث هنا يشترط وجود الولى ، وهذا أمر مطلوب حتى لا يشيع الزنا ، وتقترف النساء ما تهوى ، بشرط عدم تسلط الولى .

٣ - قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : « لا تزوج المرأة المرأة ، ولا تزوج المرأة نفسها » رواه ابن ماجه ، والدارقطنى . ولكن يجب أن نفرق بين ولى وولى ، فولاية الأب رحمة ، وولاية الأخ تسلط ، وولاية ابن العم ظلم ، **وفى حالة التسلط والظلم نرى أن تزوج الأخت أختها بشرط البلوغ .**

وفى هذا الموضوع قال الشيخ الغزالى : (إن الشافعية والحنابلة أجازوا أن يجبر الأب ابنته البالغة على الزواج بمن تكره ، ولا نرى وجهة النظر هذه إلا انسياقاً مع تقاليد إهانة المرأة ، وتحقير شأنها) ص٤٢ ، وإذا كان المذهب الحنفى قد أجاز أن تزوج المرأة نفسها ، وأن تزوج المرأة المرأة ، وهذا ليس رفضاً للأحاديث ، ولكنه ترجيح حديث على حديث ، فالحديث الأول أقوى حجة من الثانى والثالث ، وليس قول الشيخ الغزالى طعناً فى المذاهب ، ولكن لنا أن نأخذ من المذاهب ما يوافق مصالحنا دون الخروج على الأحكام الكلية ، وقد تقتضينا المصلحة العمل بدليل دون دليل ، وإذا كانت المذاهب قد وجدت لها الأدلة التى تبنى عليها ، **فعندنا الأدلة التى نبنى عليها بأن المرأة لها أن تزوج المرأة ، وخاصة فى زماننا هذا إذ أصبح النكاح يوثق قانونياً ، وبهذا التوثيق تنتفى جريمة الزنا ، أما الأدلة :**

الأول : (أن خنساء بنت خذام

الأنصارية اتت إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وشكت إليه أن والدها زوجها وهى ثيب كرها ، فرد الرسول نكاحه) البخارى .

الثانى : (جاءت إحدى النساء تهب نفسها للنبى ، وليس معها وليها ، فلما لم تكن برسول الله حاجة فيها ، زوجها أحد أصحابه) مسلم والبخارى .

الثالث : (أن جارية بكرا أتت النبى ، فقالت إن أباها زوجها وهى كارهة ، فخيرها رسول الله صلى الله عليه وسلم) أحمد وأبو داود وابن ماجه .

وهذا رؤى مؤخراً استتباعاً لحرية المرأة فى التعبير عن كافة القضايا والمسائل العامة ، أن يأتى إذنها فى مسألة النكاح صراحة ، وباللفظ دون الاكتفاء بالسكوت والصمت ، فليس من المعقول أن تبدى رأيها فى اختيار عضو مجلس الشعب ، ولا تبدى رأيها فى ذات نفسها .

إذاً فاتجاه الشيخ الغزالى فى المسألتين ، اتجاه صواب ، لا يرفضه إلا أهل التقليد وضُعَّف العقل ، أما أهل البصيرة ، فإنهم أعلم بروح الشريعة وغايتها ثم تأسيس حياة فاضلة عقلياً ونفسياً وروحياً .

فإن قيل : إن هذا إهمال للأدلة .

فأقول : إن السيدة عائشة عندما اعترضت على الحديث بالقرآن لم تقلل من شأن السنة ، ولكنها أرادت معنى أوسع فعرضت الحديث على القرآن ، **إذ أن القرآن له حق النقض على الحديث** ، وليس هذا من عمل السيدة عائشة وحدها ، بل اتبع ذلك الطريق عمر بن الخطاب رضى الله عنه ، ونحن نعلم مدى قوة دين عمر ، ومدى حرصه على السنة .

حديث فاطمة بنت قيس : (طلقت فاطمة البتة – ثلاثة تطليقات – فجاءت رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال لها : ليس لك عليه نفقة ولا سكنى) مسلم/ كتاب الطلاق .

وكان ابن عباس يفتى بذلك ، ولكن عمر بن الخطاب أنكر ذلك القول ، فلما نوقش فى ذلك إذ أن صاحبة الحادثة ، والتى سمعت من رسول الله مازالت حية ، وتحدث بذلك ، فقال : أندع كتاب ربنا لقول امرأة جهلت أو نسيت ، مستدلاً بقول الله تعالى : ﴿ **أَسْكِنُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ سَكَنْتُمْ مِنْ وُجْدِكُمْ** ﴾ [الطلاق : ٦] ، فهل معنى هذا أن عمر قد ألقى السنة واعتدى عليها بالطعن ؟.

لا .. فإن الآية أقوى دلالة على السكنى والنفقة للمطلقة البائن ؛ إذ أنها تحبس فى العدة على الزوج للتأكيد من خلو الرحم من الحمل ، فإذا كان الحمل استمرت فى السكن ، وأجرى عليها النفقة حتى تضع حملها ، وهذا هو الأصوب ، والأقرب إلى

عدل شريعة الإسلام . وقد أخذ بهذا الرأى عمر بن عبد العزيز ، والحنفية ، والثورى ، وأنكرت السيدة عائشة على فاطمة قولها بالحديث . أما من أخذ بالحديث فابن عباس ، والحسن ، وعطاء ، والشعبى ، والإمام أحمد .

أبعد هذا يقال إن هناك خروجاً من الدين لعرض الأحاديث على آيات القرآن التماساً لقوة الحكم ؟

الشق الثانى – تجاوزات الكاتب

يبدو أن الشيخ الغزالى عند كتابته للكتاب كان منفعلاً نفسياً ، وأن هناك أسباباً خلفية أدت إلى هذا الانفعال فى التعبير مما ترتب عليه اضطراب فى بعض المسائل ، ففى الكتاب موجات نفسية لا تدرى حيالها ما هو الحكم الذى يريد أن يتوصل إليه ، وكان من الأولى توضيح القضايا توضيحاً لا شبهة فيه ...

القضية الأولى : حديث موسى عليه السلام وملك الموت . ص ٣٤ .

الحديث أخرجه الإمامان البخارى ومسلم ، وما اتفقا عليه فهو أصح الإسناد ، ولكن الشيخ الغزالى يقول : (وعدت لنفسى أفكر .. إن الحديث صحيح السند ، لكن متنه يثير الريبة ؛ إذ يفيد أن موسى يكره الموت ، ولا يحب لقاء الله بعد ما انتهى أجله) . فقوله هذا يظهر التشكيك فى الحديث ، ولما لم يجد مطعنا فى السند حاول الطعن والتشكيك فى المتن – وكان حرى به ألا ينزلق فى مزالق المشككين فى الأحاديث ، وخاصة أنه يعارض القرآن – وبدراسة الرواية يتبين : أن المتن ليس به ريبة ، ونحن نعلم أن الإمام البخارى تحرى صحة الحديث ، ولا يتوقف هذا على السند فقط ، ولكن امتد إلى المتن ، فما قيمة أن يكون السند صحيحاً ، والمتن ملفقاً موضوعاً ، فالمتن أهم من السند . وإذا كان الشيخ يعمل فى مجال الدعوة ، ويخالط مجتمعات شتى ، وتكرر عليه السؤال عن هذا الحديث ، وكأنه الشغل الشاغل للمسلمين ، فاندفع بهذا الرد ليصرف العقول إلى ما هو أهم من هذه القضية .

إن موسى عليه السلام لم يكره الموت ، ولننظر إلى عجز الحديث حتى تتضح لنا الغاية منه (ارجع وقل له : يضع يده على متن ثور فله بكل ما غطت يده ، بكل شعرة سنة . قال : أى رب ، ثم ماذا ؟ قال : الموت) – وهذا معناه أنه لا مهرب من الموت ، ومن ثَمَّ فإن الحديث لا يتعارض مع القرآن الكريم – فلما عاد ملك الموت إلى موسى عليه السلام ، وعلم أنه لا مهرب من الموت ، قال موسى على الفور (فالآن من قريب) أى فعجل .

وإذا تعذر قبول المعنى فلابد من التأويل ، وقد قدم لنا الإمام النووى عدة تأويلات حول الحديث :

الأول : أنه لا يمتنع أن يكون موسى - صلى الله عليه وسلم - قد أذن الله تعالى له فى هذه اللطمة ، ويكون ذلك امتحاناً لملك الموت ، والله سبحانه وتعالى يفعل فى خلقه ما شاء ، ويمتحنهم بما أراد .

الثانى : أن هذا على المجاز ، والمراد أن موسى ناظره وحاجه فغلبه بالحجة ، ويقال : فقأ فلان عين فلان إذا غالبه بالحجة .

الثالث : أن موسى - صلى الله عليه وسلم - لم يعلم أنه ملك من عند الله ، وظن أنه رجل قصده يريد نفسه ، فدافعه عنها فأدت المدافعة إلى فقء عينه .

ويقول الإمام القرطبى : أن موسى عليه السلام عرف ملك الموت ، وأنه جاء ليقبض روحه ، لكنه جاء مجىء الجازم ، وبأنه قد أمر بقبض روحه من غير تخيير ، وعند موسى ما قد نص عليه نبينا محمد صلى الله عليه وسلم « إن الله لا يقبض روح نبى حتى يخبره » ، فلما جاءه على غير الوجه الذى أعلم بادر بشامته ، وقوة نفسه إلى أدبه ، فلطمه ففقأ عينه امتحاناً لملك الموت ، إذ لم يصرح له بالتخيير . (تفسير سورة المائدة/ آيات ٢٠ - ٢٦) .

وهناك نقطة اعتبارية هامة ، فهذا الحديث وأمثاله أخبار عن أمور غيبية عقدية ، ونحن ليس علينا إلا التسليم والتصديق بها ؛ أما إخضاعها للعقل فغير منطقى ، وحديث موسى عليه السلام مع ملك الموت يأتى على مدار ما أخرجه الإمام مسلم فى كتاب الفضائل (أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : بينما رجل يسوق بقرة له قد حمل عليها التفتت إليه البقرة فقالت : إنى لم أخلق لهذا ، ولكنى إنما خلقت للحرث . فقال الناس : سبحان الله ، أبقرة تتكلم ؟. فقال الرسول : فإنى أومن به وأبو بكر وعمر)[(٦)] .

القضية الثانية : قصة الغرانيق .

يقول الشيخ الغزالى : (إن ابن حجر قوى حديث الغرانيق وأعطاه إشارة خضراء يمر بها بين الناس يفسد الدين والدنيا) ص٢٠ ، وبذا يخيل للقارىء أنه يطعن فى ابن حجر ، مع أنه لم يعقب على القصة ، ولم يبين للقارىء ما حقيقتها ، بل اكتفى بهذه الإشارة .

وهنا أقول إن قصة الغرانيق لا يطلق عليها حديث أبداً على الإطلاق ، وإن القول بأنها حديث قد يوهم القارىء بضرورة الوقوف عليه ، وكان يكفى الشيخ أن يكذب تلك القصة من أصلها ، ولا يذكرها فى عداد النقد . وفحوى القصة المختلقة ، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يقرأ سورة النجم ، فلما بلغ قول الله تعالى : ﴿ **أَفَرَأَيْتُمُ اللَّاتَ وَالْعُزَّىٰ وَمَنَاةَ الثَّالِثَةَ الْأُخْرَىٰ** ﴾ سها فقال : إن شفاعتهن ترتجى ، ففرح المشركون بذلك ، على

اعتبار أن ذلك مدح لآلهتهم . يقول الإمام القرطبى : يكفى أن قصة الغرانيق لم يخرجها أحد من أهل السنة ، ولا رواها أحد بسند سليم متصل ثقة ، وإنما أولع بها المفسرون والمؤرخون المولعون بكل غريب . ويقول ابن كثير فى تفسيره : ذكر كثير من المفسرين قصة الغرانيق من طرق كلها مرسلة ، ولم أرها مسندة من وجه صحيح .

القضية الثالثة : لحم البقر داء .

يقول الشيخ الغزالى : (فى هذه الأيام صدر تصحيح من الشيخ الألبانى لحديث لحم البقر داء ، وكل متدبر للقرآن يدرك أن الحديث لا قيمة له مهما كان سنده ... مع أن القرآن يمتن على الناس بقوله : ﴿ وَمِنَ الْبَقَرِ اثْنَيْنِ ﴾ ، وعيب بعض الذين يشتغلون بالحديث قصورهم فى تدبر القرآن وفقه أحكامه) ص ٢٠ ، وهنا نعيب على الشيخ الغزالى :

(١) كيف يكون الحديث لا قيمة له إذا صح أنه حديث ؟... **إن الأحاديث تجل وتحترم لنسبتها إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم ، حتى ولو كان حديثاً منسوخاً ، فكما بقيت الآيات المنسوخة قرآناً يُتلى ويتعبد بها ، كذلك يبقى الحديث مكرماً ولو كان لا يعمل به .**

(٢) ليست كل الأحكام ترد إلى القرآن ؛ إذ أن معظم المحرمات لم ترد فى القرآن ... الحمر الأهلية ، وتحريم لحم الكلاب ، وتحريم زواج المتعة ، ليست محكومة بالقرآن ، بل هى مقررة بالسنة ، **إذ السنة تنشىء أحكاماً بالإضافة إلى أحكام القرآن الكريم .**

إن خشونة الرد من الشيخ الغزالى تثير حفيظة المسلم أياً كان ، وكان من الأولى به أن يبين درجة الحديث ، ومن ثم فإننى أتم ما قصر عنه الشيخ :

١ - ورد فى الجامع الصغير تحت رقم ١٥٦١ (ألبان البقر شفاء ، وسمنها دواء ، ولحمها داء ، قال المناوى : فيه ضعف .

٢ - ذكر الإمام الغزالى فى الإحياء/ المجلد الثانى/ كتاب آداب الأكل ، الخبر ككلام شائع .

٣ - قال ابن القيم فى كتاب زاد الميعاد عن لحم البقر : بارد يابس ، عسر الانهضام ، بطىء الانحدار ، يولد دماً سوداوياً ، لا يصلح إلا لأهل الكد والتعب الشديد ، ويورث إدمانه الأمراض السوداوية ، كالبهق والجرب . ومع هذا لا يعتبر ذلك الكلام تحريم للحم البقر ؛ إذ المحرمات لا تكون إلا بنصوص قطعية . والسنة النبوية الصحيحة ترد هنا الخبر ، فقد أخرج الإمام البخارى فى كتاب الحج ، أن السيدة عائشة قالت : فدخل بلحم بقر . وأخرج الإمام مسلم فى صحيحه ، باب جواز الاشتراك فى الهدى ، عن جابر بن عبد الله قال : حججنا مع

رسول الله صلى الله عليه وسلم فنحرنا البعير عن سبعة والبقرة عن سبعة . وكان هذا فى السنة التاسعة من الهجرة .

وإذا كان الألبانى لا يملك تصحيح ما ضعّف ، إلا أنه كان الأولى بيان الحكم حتى لا يقع القارىء فى حيرة من الأمر .

القضية الرابعة : صلاة المرأة فى المسجد .

الأصل أن صلاة المرأة فى المسجد وفى جماعة ليس بواجب ، بل جائز ، ولكن الشيخ الغزالى يرى العكس صحيح أن صلاتها فى المسجد هى الأصل ، وعدم ذهابها إلى المسجد رخصة ، وفى هذا يقول : (لم يجىءْ فى أحد الصحيحين ما يفيد منع النساء من الصلاة فى المساجد .. فهذه الأحاديث مردودة كلها ... أما إصدار حكم عام بتحريم المساجد على النساء فهو مسلك لا صلة له بالإسلام) ص ٦٤ .

وهو بهذا ينشىء قضية من لا قضية ، فإن المرأة مخيرة بالصلاة فى المسجد أو فى البيت ؛ إذ ليس هناك إلزام عليها بالصلاة فى المسجد ، ورواية الصحيحين تثبت عدم ضرورة ذهاب المرأة للصلاة فى المسجد ، فقد قال الرسول صلى الله عليه وسلم : « إذا استأذنت أحدَكم امرأتُه إلى المسجد فلا يمنعها » ، فلو كان ذهابها على الوجوب ما كان هناك داع للاستئذان .

أما قول الشيخ بأن كل تلك الأحاديث مردودة ، فهل معنى ذلك أن كل حديث لا يرد فى الصحيحين يرد ؟.. إن هذا تضييق لا مثيل له ، فقد روت كتب السنة المعتبرة فى هذا الباب أحاديثاً كثيرة :

الأول : « لا تمنعوا النساء أن يخرجن إلى المساجد ، وبيوتهن خير لهن » أحمد ، وأبو داود .

الثانى : « خير صلاة النساء فى قعر بيوتهن » الطبرانى ، وقال البيهقى ، إن الأمر بعدم منعهن أمر ندب ، وهو قول عامة العلماء .

الثالث : « صلاة المرأة وحدها تفضل صلاتها فى الجمع بخمس وعشرين درجة » الديلمى فى مسند الفردوس ، عن ابن عمر ، ورمز له بالصحة .

الرابع : « صلاة المرأة فى بيتها أفضل من صلاتها فى حجرتها ، وصلاتها فى مخدعها أفضل من صلاتها فى بيتها » أبو داود ، البيهقى ، الحاكم فى المستدرك ، ورمز له بالصحة .

القضية الخامسة : الغنــاء .

الحكم الذى ترتاح له النفس فى مسألة الغناء أنه مباح وليس بحرام إلا إذا أدى إلى حرام ، ولو كان حراماً ما أجازه الرسول فى النكاح ، فقد أخرج البخارى/كتاب النكاح/ باب النسوة اللاتى يهدين المرأة إلى زوجها ، عن السيدة عائشة « إنها زفت امرأة إلى رجل من الأنصار فقال نبى الله

صلى الله عليه وسلم : يا عائشة ما كان معكم لهو ، فإن الأنصار يعجبهم اللهو » ، فهذا دليل على إباحة الغناء ، ولو كان حراماً ما أجازه الرسول ، وبذا يصبح : حسن الغناء حسن ، وقبيحه قبيح .

ولكن الشيخ الغزالي يقول : (إن الغناء الرقيق المتواضع الذى سمعته لايزال يؤثر فى نفسى كلما استحضرت جرسه بعدما صار ذكرى) ص٦٨ ، ولم يبين حكم الغناء شرعاً . فإذا كان الصوت بألفـاظ البوصيرى قد أثار النشوة فى نفس الشيخ الغزالى -: فإننى أذكر الشيخ بأن الأحكام الشرعية لا تتبنى على النشوة والتأثر ، بل تتبنى على النصوص ، وإلا لقال المخمور أننى أنتشى بالخمر ، مع أن الخمر محرمة شرعاً .

القضية السادسة : خلق الإنسـان .

يقول الشيخ الغزالى : (واضطراب القول يقع فى الأمور الغيبية كما يقع فى الأمور التكليفية) ثم يسوق لنا هذا الاضطراب (روى مسلم أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : « إذا مر بالنطفة ثنتان وأربعون ليلة بعث الله إليها ملكاً فصورها وأما البخارى فيروى « أن خلق أحدكم يجمع فى بطن أمه **نطفة** أربعين يوما ...») ، ويتتبع الحديث بقوله : (وبين الروايتين تفاوت واضح ، فالأخيرة تفيد أن الكتابة المذكورة بعد أربعة شهور ، والأولى تفيد أن الكتابة بعد اثنين وأربعين يوما) ص ١٥٤ ، وهذا تشكيك فى الأحاديث دون بذل الجهد للجمع بينها ، وهذا يعطى ذريعة لأعداء الدين أن يجدوا فرصة للطعن فى الإسلام ، فالكتاب بعد الطباعة لا يصير حكراً على المسلمين ، بل يصبح موضوعاً للدراسة لكل من أراد ، ونحن فى غنى عن التقليل من علومنا الإسلامية ، وقد جانب الشيخ الصواب ، ولا أظنه عن عمد ، ولو كان عن تعمد لكانت البلية أكبر .

وأقول للشيخ : إنه لا تفاوت بين الروايتين ، فالنص الصحيح كما ورد بالبخارى/كتاب بدء الخلق (إن أحدكم يجمع خلقه فى بطن أمه أربعين يوماً ثم يكون علقة مثل ذلك) . أى بدون لفظة نطفة ، وبذا فإن الوهم أتى من قبل المتكلمين بالحديث ، وإنه لا تعارض ، ففى مدة الاثنتين والأربعين يوماً يتم خلق النطفة والعلقة والمضغة وبعث الملك بنفخ الروح .

القضية السابعة : أكل كل ذى ناب من السباع .

يقول الشيخ الغزالى : (إن عدداً من الصحابة بينهم ابن عباس ، وعدداً من التابعين منهم الشعبى رفضوا حديث مسلم « كل ذى ناب من السباع فأكله حرام » فكيف نترك آية ﴿ **قُل لَا أَجِدُ فِيمَا أُوحِيَ إِلَيَّ مُحَرَّماً** ﴾ لحديث موضع لغط) ص ١٢٧ .

لا يا فضيلة الشيخ ، لا أوافقك على

هذا ، فكتبُ السنة حَكَمٌ فى المسألة :

أولاً : ورد النهى عن أكل كل ذى ناب من السباع ، وكل ذى مخلب من الطير فى صحيح مسلم/ كتاب الصيد والذبائح ،
(١) عن أبى ثعلبة الخشنى بلفظ (نهى) ،
(٢) عن أبى هريرة عن النبى ، بلفظ (كل ذى ناب من السباع فأكله حرام) ،
(٣) عن ابن عباس بلفظ (نهى) . ويعلق الإمام النووى :

١ - مذهب الشافعى وأبى حنيفة ،وأحمد ، وداود ، والجمهور : أنه يحرم أكل كل ذى ناب من السباع ، وكل ذى مخلب من الطير ، احتجاجاً بهذه الأحاديث .

٢ - قال مالك : يكره ولا يحرم ، احتجاجاً بالآية ﴿ **قُل لَا أَجِدُ فِيمَا أُوحِىَ إِلَىَّ مُحَرَّماً** ﴾ [الأنعام : ١٤٥] وردوا على الإمام مالك : الآية ليس فيها إلا الإخبار بأنه لم يوجد فى وقت نزول الآية محرما إلا المذكورات فيها ، ثم أوحى إلى الرسول بتحريم كل ذى ناب من السباع ، فوجب قبوله والعمل به .

ثانياً : أخرج البخارى/ كتاب الذبائح والصيد حديث أبى ثعلبة .

ثالثاً : يقول الإمام القرطبى فى تفسيره : لم يكن فى الشريعة فى ذلك الوقت غير محرمات الآية ، ثم نزلت سورة المائدة بالمدينة وزيد فى المحرمات المنخنقة والموقوذة والمتردية والنطيحة والخمر ، وحرم رسول الله فى المدينة أكل كل ذى ناب من السباع وكل ذى مخلب من الطير .

رابعاً : ذكر الإمام مالك فى موطئه/ كتاب الصيد ، حديث أبى ثعلبة ، وحديث أبى هريرة ، ثم عقب بقوله : وهو الأمر عندنا ، أى التحريم .

ومن هذا يبدو لنا أنه لا تعارض بين الحديث والآية ، وما كان هناك داع لإثارة مثل هذا التشكيك فى الأحكام الثابتة ، وأن القضية ليست من القضايا المثارة ، وليس لها جانب من الأهمية لكى تطرح للمناقشة ، وإذا كان الشيخ يعرضها لبيان أن هناك طعنا فى النصوص ، ومن ثم لابد أن نتناول كافة النصوص بالمناقشة من جديد ، فذلك أمر خطير .

(**حكمة تحريم أكل لحم السباع**) : عندما تقدم العلم ، وتوفرت الأجهزة المستخدمة فى التحاليل والفحوص ، ثبت علمياً أن أكل لحوم الحيوانات والطيور آكلة اللحوم يؤدى إلى زيادة حامض البوليك فى دم الإنسان ، وهذا يؤدى بدوره إلى الفشل الكلوى ، وبذا يصبح تحريم الرسول للحم السباع من إعجازات النبوة .

فهذه أمثلة لبعض اعتراضات الشيخ الغزالى ، وما كان له أن يعترض عليها ، بل كان من الواجب عليه أن يدرس المسائل دراسة متأنية ، ويعطى فيها الحكم النهائى ، ولكن أن يثير عديداً من القضايا دون بيان

الحكم القاطع فيها ، فإن هذا يؤدى إلى بلبلة فى التفكير الإسلامى ، وإحداث عدم ثقة فى السنة النبوية ، وهذا على خلاف الغرض الذى من أجله كان الكتاب ، والذى يحدده الشيخ بقوله (وقد كلفت أن أضع كتاباً أنصف به السنة النبوية ، وأذود عنها جراءة القاصرين وذوى العقول الكليلة) .

وفى النهاية فإننى أشيد بالكاتب والكتاب ؛ لأنه فجر ينابيع الفكر ، وحفز على البحث والدراسة لتأصيل المسائل ، وكما قلت بداية فإن الكتاب لا يعتبر مرجعاً فقهياً ، ولا مصدراً لدراسة السنة . ولا يفوتنى أن أسجل تقديرى وفخرى بالصحابة والتابعين والفقهاء الذين نقلوا إلينا الدين كما سمعوه ، وكما وصل إليهم ، وبما توصلوا إليه من أحكام ، فإنهم أهل للإكبار والإعزاز ، وأبرىء ساحتهم جميعاً من خطأ متعمد ، أو نزوع عن الحق ، ولن نصل إلى معشار أيمانهم وصدقهم لدين الله ، وإننى أرى أن الشيخ الغزالى لم يقصد النيل بواحد منهم على الإطلاق ، فرجل العلم دائماً مدين للعلماء ، وهم سادة العلماء .

الهوامش

(١) لقد انتهى علم الصحابيين : على بن أبى طالب ، وعبد الله بن مسعود إلى الإمام أبى حنيفة فقد تتلمذ على يد أعلام التابعين الذين هم تلاميذ الصحابة : شُرَيْح وعَلْقَمة ومسروق والشَّعْبِىّ والنَّخَعِىّ ، ثم جاء بعد ذلك حماد بن أبى سليمان فجمع ذلك كله فى صدره وسلمه لأبى حنيفة .

وبنى الإمام مالك مذهبه على أصول أهل المدينة المنورة التى عاش فيها عمر وعثمان وابن عمر وابن عباس وزيد بن ثابت ، وطبقوا الأحكام نقلاً واجتهاداً ، وأكثر رجال هذه المدرسة عرفوا بالحديث والفقه فيه . ولا ننسى أن الإمام مالك صاغ فقهه فى كتابه الموطأ المعتمد على الحديث وآثار الصحابة . يقول ابن حجر : انتهت رياسة الفقه بالمدينة إلى مالك بن أنس ، ورحل إليه الشافعى ، وأخذ عنه ، وانتهت رياسة الفقه بالعراق إلى أبى حنيفة ، فأخذ الشافعى عن صاحبه محمد بن الحسن ... وخلف لنا الإمام الشافعى كتابه الأم فى الفقه ، ومسنداً له فى الحديث ، وأبدع كتابه الرسالة فى أصول الفقه .

أما الإمام أحمد بن حنبل فقد بنى مذهبه على الحديث ، ثم فتوى الصحابة ، وإذا وجد حديثاً مرسلاً أو ضعيفاً رجحه على القياس وترك لنا مسنده ، ومن هنا فمن المحال ، ومن غير الجائز أن يجمع الأحاديث ثم يأتى فقهه مخالفاً أو مناقضاً للحديث .

ولقد دون الفقه الإسلامى قبل تدوين السنة النبوية ، وكان كل فقيه يعمل بما وصل إليه من أحاديث وبما ثبتت حجته عنده دون غيره ، وعلى هذا لا يتسع القول بأن أحد الفقهاء خالف نصاً أخرجه البخارى أو مسلم ...

الفقهـاء : أبو حنيفة (٨٠ – ١٥٠هـ) ، مالك (٩٣ – ١٧٩هـ) ، الشافعى (١٥٠ – ٢٠٤هـ) ابن حنبل (١٦٤ – ٢٤١هـ) .

أصحاب الحديث : البخارى (١٩٤ – ٢٥٦هـ) ، مسلم (٢٠٦ – ٢٦١هـ) ، أبو داود (٢٠٢ – ٢٧٥هـ) ، الترمذى (٢٠٩ – ٢٧٩هـ) ، النسائى (٢٢٥ – ٣٠٠هـ) ، ابن ماجه (٢٠٩ – ٢٧٣هـ) .

(٢) أحاديث اللحية أخرجها البخارى ومسلم والطبرانى ، وحصل من مجموع الأحاديث خمس روايات : أعفوا وأوفوا وارخوا ووفروا ، ومعناها كلها أن تترك اللحية على حالها .

وأخذاً بالعلل فقد أخرج مسلم/ كتاب الطهارة/ باب خصال الفطرة قول الرسول (خالفوا المشركين احفوا الشوارب وأوفوا اللحى) .. ومن ثم فإن توفير اللحية سنة يثاب فاعلها ، ولا يعاقب تاركها .

(٣) الحديث فى الجامع الصغير برقم ٢٥٦٠ ورمز لصحته ، وفى الجامع الكبير برقم ٧٦٠٩ ، وأخرجه الإمام أحمد وأبو داود والترمذى ، قال ابن القطان : الحديث من طريق عائشة ضعيف ، ومن طريق أنس صحيح .

(٤) كتاب السنة النبوية بين دعاة الفتنة وأدعياء العلم/ الدكتور عبد الموجود محمد عبد اللطيف . ويمكن الرد على النقد بالقول : ولما لا تناقش القضايا من جديد إذا كانت المناقشة تقود إلى خير وصواب ؟، فالإسلام ليس دين التقليد ، ولكنه دين الاجتهاد والعمل بالسياسة الشرعية ، ولو وقفنا عند التقليد ما تناسب الدين الإسلامي مع اختلاف الأماكن ودورة الزمان وتجدد المسائل والحوادث .

(٥) كتاب الإجماع للإمام ابن المنذر .

(٦) صحيح مسلم بشرح الإمام النووي جـ٥/ كتاب الفضائل/ باب فضائل أبي بكر الصديق .

حوار

تعقيب على كتاب في الميزان

فضيلة الشيخ محمد الغزالى

طاعة رسول الله صلى الله عليه وسلم فريضة لا شك فيها . قال تعالى : ﴿ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ وقال : ﴿ مَنْ يُطِعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ .. ﴾. ودائرة هذه الطاعة تشمل أمرين أولهما : تبليغ القرآن الكريم ، فنحن نتلقى القرآن عنه حرفاً حرفاً ، والثانى : تفسيره ، وتطبيقه ، وتوجيه الحياة به . وهذه هى سنته التى أمرنا الله باتباعه فيها ﴿ قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِى يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ .. ﴾ ومن واجه رسول الله بالمخالفة فقد هلك ، فطاعة الرسول من طاعة الله **وإذا كان العلماء يردّون أحياناً بعض الأحاديث ، فذلك لارتيابهم فى نسبتها إلى الرسول صلى الله عليه وسلم ، فالردّ ليس عليه ولكن على من نسب إليه** .. وقد نشأت علوم السنة لتمحيص المرويات ومعرفة صحيحها من سقيمها . والقواعد التى وضعها العلماء الراسخون موضع تسليم على الإجمال ، وقد درسناها فى الأزهر الشريف ، وفى حدودها نعمل وإليها نحتكم . ومن الأيام الأولى لنشأة الثقافة الإسلامية وُجِدَت مدرستان متميزتان ، هما مدرسة الأثر ومدرسة الرأى **وليس معنى الرأى الهوى ! ولكن المقصود عمل العقل فى فهم النص الوارد** ، خذ مثلا حديث « من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فلا يصلين العصر إلا فى بنى قريظة » فإن الصحابة الذين استمعوه من نبيهم انقسموا فى الطريق ! أخذ البعض بظاهره وقالوا : لا نصلّى العصر إلا هناك على أية حال ولو ضاع وقتها .. وقال آخرون : إنما أراد استعجالنا ، ولا تجوز إضاعة الوقت وصلوا فى الطريق !! واختلاف الطباع العقلية بين الناس أمر ثابت ، والمهم التزام الأدب عند الاختلاف ، فلا يقال لمن صلى فى الطريق عصيت رسول الله وخالفت أمره ! ولا يقال لمن نفذ الأمر حرفيا إنك

رجل محدود الفكر ضيق العقل !! وتراث السنة على سعته اختلفت فيه الأنظار فهناك كما قلنا : النّصيّون الآخذون بالظواهر وهناك العقليون الذين يضمون إلى الحديث الوارد ملابسات أخرى ذات بال .. أو هناك الأحناف والحنابلة وغير هؤلاء وأولئك ! وشاء الله أن أتلقى الفقه وأنا صبىٌّ على مذهب أبى حنيفة ، فكنت أحفظ أن الفرض ما ثبت بدليل قطعى لا شبهة فيه ! وأن الواجب ما ثبت بدليل ظنى فيه شبهة ! وأن قراءة مُطْلَقَةً فى الصلاة من أى موضع فى القرآن تحقّق الفرض . أما الواجب فيتحقّق بقراءة الفاتحة خاصة ، ومن يومها علمت بأن حديث الآحاد يفيد الظن العلمّى ، ولا يفيد اليقين . وفى علم التوحيد عرفت أن بناء العقائد على اليقينيات خاصة ، ويجاء بغيرها لمزيد من الشرح والإيضاح ، وكبرْتُ سنى ، وزادت دراستى ، واستمعت إلى زملائى الطلاب الذين يدرسون المذاهب الفقهية الأخرى ، واطلعت على وجهات نظر ما كنت أعلمها .. وفى ساحة الأزهر كانت تيارات الثقافة الإسلامية تتلاقى ، وأصول المذاهب تشرح مع احترام للرأى الآخر ، وقدرة على مدافعته أو الدفاع عنه ، كانت مدرسة الأثر تلقى بما لديها دون تخوُّف ، وكانت مدرسة الرأى تشرح ما عندها بصراحة وقدرة ، وكان الإجماع منعقداً على احترام الكتاب والسنة ، وتقدير السلف والخلف واستكشاف ما عند الآخرين رعاية للحاضر والمستقبل معاً .

إلا أننا لاحظنا فى السنين الأخيرة ظهور جماعات من الشباب تحمل خصائص الفكر السطحى لأهل الظاهر ، والطبيعة العدوانية لطائفة الخوارج ، أساءت إلى الإسلام إساءات شديدة وأحرجته أمام مثقّفى هذا العصر ، الذين تساندهم حضارة غالبة ، وخبرات علمية واجتماعية زكية .

ونلاحظ على هذه الجماعات أن بصرها كليل بالقرآن الكريم ، وارتباطها به ضعيف ، وأن احتجاجها يقوم دائماً على سنن جمعوها من هنا ومن هناك .

ونريد هنا توكيد أن القرآن الكريم هو المصدر الأول للإسلام وإطار لتعاليمه وأن فقدان الفقه فيه مصيبة لا تعزّى فيها قراءة الأحاديث كلها ، فما غناء الفروع إذا ضاع الأصل ..؟

ثم إن أخبار الآحاد مهما صحت لا تفيد الثبوت القطعّى كالأخبار المتواترة ، وليست لدينا نحن المسلمين عقائد خلا منها القرآن ، واستدركتها السنة الآحادية ، أما فى فروع العبادات فإن العمل بالأحاديث له مجاله الرحب ، والخلاف فى ثبوت حديث أو فى معناه مأنوس فى فقهنا ، ولا يجوز أن يكون مثار فرقة أو عداوة ، ولمن شاء مثلاً أن يقرأ وراء إمامه أو لا يقرأ ، ولمن شاء أن يترك صيام يوم سها فيه

فأفطر ، أو يقضيه إذا أحبّ ! ويطّرد الحكم فى كل ما اختلف فيه الأئمة الثقات ، الأربعة الكبار أو من جاء بعدهم ؛ ولكن فتية محدثين رفضوا هذا وقد ظهر هؤلاء الفتيان بملابس للرجال وصفوها بأنها إسلامية ، وكذلك بملابس للسيدات ، كما جعلوا بعض عادات الأكل والشرب عبادات لازمة ، وهذا بلاء أو غباء يوقف سير الدعوة ويزرى بجوهر الإسلام !.

ونحب أن نذكر هنا أن فقه القرآن والسنة ليس كلأ مباحاً يرتع فيه العباقرة والرعاع جميعاً ، إن القرآن هو الوحى المعجز فى كلّ ما أنزل الله من كتب ، والنبى الخاتم الذى بلّغ القرآن ظلّ يترجم عن هداياته ثلاثاً وعشرين سنة ، وهو أبلغ متحدث بالعربية ، وقد أوتى جوامع الكلام ، واختصرت له المعانى اختصارا ..

فكيف يفسّر القرآن ، أو يشرح الأحاديث سوقة لا قدم لهم فى أدب ، ولا استبحار لهم فى علم ؟ وقد رأيت من ذوى الجراءة على الدين من يفتى بكفر أبى حنيفة ، ومن يقول : إن فقه مالك أفسد أقطار المغرب ، والجدار الذى يحتمى وراءه هؤلاء هو السنة النبوية فيما يزعمون ، لقد ألفت كتابى السنة النبوية قمعاً لهؤلاء المتطاولين وعودة بالعلم الدينى إلى منابعه النقيّة ... خذ هذه الأمثلة ...

ذكر القرآن الكريم حَمَلَةَ العرش ، فبيّن أنهم ملائكة كرام ، يشتغلون بالتسبيح والتحميد والاستغفار للمؤمنين ﴿ **الَّذِينَ يَحْمِلُونَ الْعَرْشَ وَمَنْ حَوْلَهُ يُسَبِّحُونَ بِحَمْدِ رَبِّهِمْ وَيُؤْمِنُونَ بِهِ وَيَسْتَغْفِرُونَ لِلَّذِينَ آمَنُوا رَبَّنَا وَسِعْتَ كُلَّ شَيْءٍ رَحْمَةً وَعِلْمًا فَاغْفِرْ لِلَّذِينَ تَابُوا وَاتَّبَعُوا سَبِيلَكَ وَقِهِمْ عَذَابَ الْجَحِيمِ** ﴾ ولكن جامعى الروايات الواهية يشغلون الناس بحديث عجيب يزعمون أن العرش تحمله ثمانية أوعال – أى تيوس – فكيف يدوّن هذا اللغو ؟ وكيف يتّهم من ردّه بأنه ضد السنة ؟ .

ومنذ عام صدر كتاب عن هيئة دينية رسمية عنوانه « عقيدة أهل الإيمان خلق آدم على صورة الرحمن » ويستدلون بحديث إن الله خلق آدم على صورته ، معيدين الضمير على الله جل شأنه !!، والحديث من رواية البخارى ، وقد فسّره من صحّحه بأن الصورة تعنى الصفة وقال آخرون : الضمير يعود إلى آدم ، أى خلقه على صورته المعروفة لنا .!! ولكن هواة التجسيم استماتوا فى إثبات أن آدم على صورة الرحمن ! هل قرأ هؤلاء قوله تعالى : ﴿ **لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ** ﴾ ؟

ومن المرويات السيئة ما ذكره أحمد فى مسنده عن الحروف السبعة التى نزل بها القرآن قال : « سميعاً بصيرا » بدل

« حكيماً عليما » ما لم تضع آية رحمة مكان آية عذاب !! وهذا كلام سقيم رديء مرفوض . والمدهش أن النووى وهو يشرح صحيح مسلم ذكره فى أثناء تعليقه على الحروف السبعة التى نزل بها القرآن الكريم ، والنووى فقيه شافعى كبير ، ولا ندرى كيف انهزم فقهه أمام تلك الرواية ..؟ وتنزيه العقائد عن هذا اللغو فريضة محكمة ، ومن أجل ذلك رفضت ما جاء فى الصحيح (!) أن الله يجيء يوم الحساب متنكراً فينفر المؤمنون منه وينكرونه ، فيُسألون : كيف تعرفون ربكم ؟ فيجيبوا بعلامة فى الساق !! ما هذا ؟ **إن العقائد دعامة الإسلام ، وهى لا منبع لها إلا المتواتر المستيقن ، فكيف تقبل فيها أخبار الآحاد من هذا النوع ؟**

إن أئمة الفقه الأربعة يأخذون من السنن فى فروع العبادات ما يتفق والقواعد التى مهدوها لأنفسهم ، وما من أحد منهم إلا ردّ أحاديث خالفت مذهبه – حتى أحمد بن حنبل فقد رفض حديث رضاع الكبار مع صحة سنده .. ومنهج مدرسة الرأى معروف وهى التى تسود الفقه الإسلامى ... بيد أننا نوضح أن الردّ ليس استجابة للهوى ، ولكنه اتباع لدليل أقوى ، والدارس لفقه مالك وأبى حنيفة والشافعى يرى ذلك رؤية واضحة ، والأساس فى هذا السلوك أن حديث الآحاد بعد استقامة سنده ينظر فيه إلى المتن ، فإن كان شاذاً أو به علة قادحة سقط ، وإن كان السند صحيحاً ..

لقد استوقف نظرى التفاوت الكبير بين مقادير الأحاديث التى جمعتها كتب السنة فمُوَّطأ مالك به قرابة ألف حديث . أما صحيح البخارى فبه ألفان وخمسمائة .. وقد بلغت أحاديث مسند أحمد تسعة وعشرين ألفاً ! والفترة التى أُلِّفت فيها هذه الكتب نحو نصف قرن ، فى أخريات القرن الثانى وأوائل القرن الثالث .. أى أن سوق التدوين متقاربة الزمان والمكان والعرض ... المادة العلمية واحدة أو متشابهة والانتقاء الشخصى هو سبب القلة والكثرة ، والمعروف أن البخارى ضمّ فى صحيحه ما اختاره مالك فى موطئه ، أما أحمد فمسنده جمع الصحيح والحسن والضعيف والموضوع .

ونحن بالتأمل الحرّ نحترم الشروط التى وضعها علماؤنا لقبول الحديث سواء فى السند أو فى المتن ، المهم التنفيذ الدقيق لهذه الشروط المتفق عليها ... وقد يكون علماء الأثر أكثر حفاوة بالسند ، لكن ذلك لا يكفى ولابد من الاستماع إلى الفقهاء والمتكلمين وغيرهم وهم ينقدون المتون ، ويكشفون الشاذ والمعلول ..!! وثقافتنا القديمة غنية بهذه البحوث بيد أن **المأساة المعاصرة جاءت من اجتياح الأثريين لأغلب الميادين ، وانهزام مدرسة الرأى فى**

وقتٍ الأمة أحوج ما تكون إليه ، وقد قاد الوهابيون هذا الزحف تحت عنوان السلفية ، وهو عنوان موغل فى الخداع ؛ فسلفنا الأوائل تمتعوا بخبريات عقلية رائعة كانت من وراء الحضارة التى قدموها للعالم كله ، أما السلفية الجديدة المزعومة ، فهى إحياء الفكر فى أردأ صوره وأحقّها بالمطاردة !! من أجل ذلك رأينا محمد بن عبد الوهاب يذكر قصة الغرانيق فى السيرة التى ألّفها عن رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وهى قصة مكذوبة ، وحديثها – الذى وصف بالضعف – لا قيمة له . ومع قلة الفقه فى القرآن الكريم وضعف العلاقة به وانشغال المحدثين بما لديهم – وقد بلغ فى كتاب كنز العمال ثمانية وخمسين ألف حديث !! – مع ذلك جدّت أحكام وصور لا تزيد المسلمين إلا وهنا ..وقد ساءنى أن يكون الحديث المروىّ مخالفاً للقرآن الكريم ، ومع ذلك يُقبل ، يصحّحه قوم ويضعّفه آخرون . المعروف أن القرآن نزل فى رمضان بالنص القاطع ، ومع ذلك يجيء ناس فيفسرون قوله تعالى : ﴿ **إِنَّا أَنزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةٍ مُّبَارَكَةٍ** ﴾ بأنها ليلة النصف من شعبان !! انطلاقاً من حديث رواه الترمذى !! ومن ذلك ما ذكرته فى كتابى السنة النبوية عن حديث لحم البقر داء ولبنها شفاء ضعّفه المناوى وصححه الألبانى والسيوطى . قلت : لا يسع قارئنا للقرآن إلا أن يكذب الحديث فقد جاء فى الكتاب العزيز ﴿ **وَالْبُدْنَ جَعَلْنَاهَا لَكُم مِّن شَعَائِرِ اللَّهِ لَكُمْ فِيهَا خَيْرٌ فَاذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ عَلَيْهَا صَوَافَّ فَإِذَا وَجَبَتْ جُنُوبُهَا فَكُلُوا مِنْهَا وَأَطْعِمُوا الْقَانِعَ وَالْمُعْتَرَّ كَذَٰلِكَ سَخَّرْنَاهَا لَكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ** ﴾ والبدن بإجماع المسلمين هى الإبل والبقر ، ويكفى أى واحد منها عن سبعة مُهْدين وقد ثبت أن رسول الله صلى الله عليه وسلم أكل لحم البقر ودخل به بيته . وجاء فى سورة الأنعام فى سياق الامتنان بنعم الله قوله تعالى :﴿ **وَمِنَ الْإِبِلِ اثْنَيْنِ وَمِنَ الْبَقَرِ اثْنَيْنِ قُلْ آلذَّكَرَيْنِ حَرَّمَ أَمِ الْأُنثَيَيْنِ أَمَّا اشْتَمَلَتْ عَلَيْهِ أَرْحَامُ الْأُنثَيَيْنِ أَمْ كُنتُمْ شُهَدَاءَ إِذْ وَصَّاكُمُ اللَّهُ بِهَٰذَا** ﴾ – أى بهذا التحريم المكذوب – ﴿ **فَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَىٰ عَلَى اللَّهِ كَذِبًا لِّيُضِلَّ النَّاسَ بِغَيْرِ عِلْمٍ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ** ﴾ بعد هذا البيان الحاسم فى حلّ لحم البقر ، أسمع إلى حديث بأنه داء ؟ بأىّ وجه يقال : إنه حديث وهو مخالف لصريح القرآن ، يبدو أن للمرويات الباطلة سحراً لا نعرفه ! إنه على حسب القواعد المدونة فى علوم السنة شاذ المتن ، بل هو معلول أيضاً ، مع ضعف سنده . **إن منزلة القرآن الكريم لا تتحمل أية مخالفة من هذا النوع ، ولا ألام أبداً على رفض الحديث !! إننى مع ظاهر القرآن ضد أى حديث يخالفه** ، وقد رأيت أن دية المرأة والرجل سواء فى النص القرآن ، وأن الاقتصاص لها من الرجل

حق ، فالدماء متساوية ، فبأى حق يروى حديث ضعيف فَيُقْضَى به دون القرآن الكريم ، ويضيع التواتر القرآنى سدى ؟ **إن الريح مالت ضد المرأة** ، فمنعت صلاتها فى المسجد ، وكانت هذه الصلاة مأنوسة فهل تميل الريح أيضاً ضد قيمتها الأدبية والمادية فتعتبر ديتها على النصف من دية الرجل لحديث مهزوز مخالف لظاهر القرآن الكريم ؟ **إن الإسلام يواجه حرباً ضارية فى ميادين كثيرة ، ونحن نعين أعداءه عليه بمثل هذه المواقف .. إن الله شرفنا برسالة الإسلام وأوجب علينا نشرها فى العالمين ، فلا يجوز أن نلصق بها خبرًا ينال منها أو يضع العوائق فى طريقها ، وللقرآن الكريم المكان الأول ، ثم تجىء السنة مفسرة لا ناقضة ، ومحكومة بأهدافه وروحه لا حاكمة عليها ...**

إننى اطلعت على هذا البحث المستنير ، وتدبرت شواهده ولقد سرنى أن أجد كاتباً منصفاً يقرأ كتاب « السنة النبوية بين أهل الفقه وأهل الحديث » ثم يسجل هذه التعليقات عليه ! فإن نحو عشرةٍ من حملة الأقلام ألفوا كتباً ضدى كادوا يجردونى فيها من الإسلام وينسبونى إلى الفسوق والمروق ... ولما كنت مطمئنا إلى صحة نيتى وصدق وجهتى فقد رمقت هذه الكتابات بازدراء ، ولم أكترث لشىء فيها لكن الأستاذ صبحى عميرة حملنى على قراءة مقالة المسهب بأدبه وتجرده وإخلاصه للحقيقة العلمية .. والخلاف بيننا قائم فى بعض القضايا ، ولما كان علم الرجل يجعله من مدرسة الرأى والأثر معاً فإنى أشير عليه بقراءة رأى صاحب المنار فى حديث تحريم كل ذى ناب من السباع .. وفى معنى الآية ﴿ **قُل لَا أَجِدُ فِيمَا أُوحِيَ إِلَيَّ** ... ﴾ مع سائر الآيات الأخرى الواردة فى موضوعها ، ما كان منها مكياً وما كان مدنيا ...

أما صلاة المرأة فى المسجد فإنه لا يمنع وجوبها إلا مسئوليتها عن بيتها وأولادها فإذا كان إعداد الطعام للزوج الكادح يفرض عليها البقاء فى البيت —: سقطت عنها الجماعة ، وانشغلت بحق الزوج ! إما إذا كان لا عمل فالجماعة سنة فى حقها ، وأرجح فى هذه القضية رأى الظاهرية ، وأعالج بهذا الحكم الوضع السيىء للمرأة فى حياتنا الخاصة والعامة ...

وأخيراً فأنا من جماعة المسلمين ، ومن جمهرتهم الكبرى فى العمل بالكتاب والسنة جميعاً وأنا مرتبط بالدراسة الأزهرية التى نَمَوْت عليها ، ورافضٌ للدراسات الشاذة التى انتشرت الآن والتى تسطو على العقل الإسلامى تريد الفتك به ..

إن الخلاف فى فروع الفقه باب واسع ، فهل تتوحد كلمتنا على الأصول ؟ وأعداء التوحيد استغلّوا على خلافاتهم وتآلبوا علينا فهل ينشغل بعضنا ببعض ؟

وأشكر للأخ الكريم سعة صدره وحسن إنصافه .

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

يقدم إلى قرائه الكرام

أحدث إصداراته في سلسلة إسلامية المعرفة

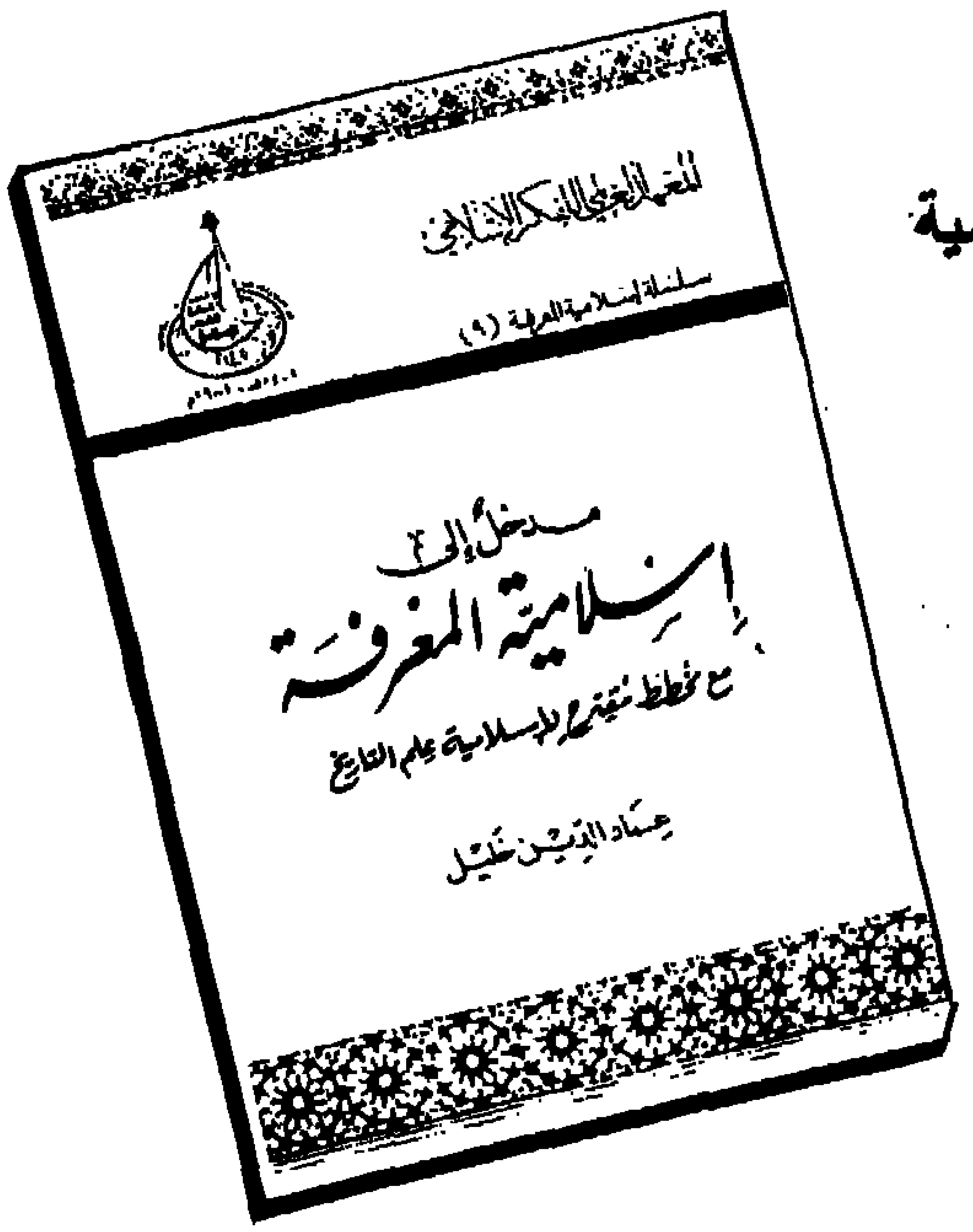
مدخل إلى

إسلامية المعرفة

مع مخطط مقترح لإسلامية علم التاريخ

للدكتور

عماد الدين خليل



يقدم للقارىء مشروع إسلامية المعرفة على خريطتين متكاملتين الأولى تنظيرية والثانية تطبيقية يتناول في الأولى المصطلح والضرورات الداعية إلى المشروع ويختار في الثانية علم التاريخ ميداناً للتخطيط لكتاب منهجي..

يطلب من مكاتب المعهد بجميع أنحاء العالم

حوار

تعقيب على بحث أهداف المدارس الإسلامية

أ.د. يوسف عبد المعطى(*)

(١) الموضوع وموقعه من الأهمية :

حين أتممت القراءة الأولى لهذا البحث وجدتنى مدفوعاً بلا توقف لإعادة القراءة أكثر من مرة . فقد أدركت أنى أقف أمام عمل أصيل ، يجمع بين الشمول والعمق ، ويتميز بإعمال الفكر المتأمل والالتزام الصادق بالكتاب والسنة وفى وعى وأصالة . وهو ما تعودناه من الأستاذ سعيد إسماعيل فى بحوثه ، ودراساته التى فتحت أمام الفكر الإسلامى فى مجال التربية آفاقاً جديدة .

ولقد كان اختيار موضوع البحث موفقاً تماماً فالنظر إلى المناهج التربوية فى ظل الفلسفة الإسلامية والفلسفة الحديثة ينبغى أن ينطلق من النظر إلى الأهداف التى تستقى منها هذه المناهج والتى تعبر عن الفلسفة القائمة وراء هذه الأهداف . وإذا كان الهدف الذى نتطلع إليه جميعاً ثمرة لهذا اللقاء هو المساهمة فى حركة التجديد والتأصيل التربوى للمدارس الإسلامية فإن هذا التجديد لا يمكن أن يحدث دون أن تسبقه دراسة جادة عن الأهداف التى تحدد وجهة التربية وغايتها ، ومن ثم مناهجها ، وطرائقها ، وإعداد معلميها وسائر مكونات المنظومة التربوية ؛ لأنه إذا تحددت الغايات والأهداف اتضح الطريق وتحدد المنهج ، واتضحت المعايير التى يمكن فى ضوئها المفاضلة بين مختلف الطرائق والأساليب المتاحة لتحقيق هذه الأهداف .

وأهمية الأهداف فى العمل التربوى أوضح من أن تساق البراهين للتدليل عليها فالممارسات الميدانية للتربية فى عالمنا العربى تطلعنا على غياب واضح لدى الممارسين العاملين فى التربية للأهداف والنتائج المحددة التى ينتظرون أن تتحقق نتيجة لما يمارسونه من تعلم إذا استثنينا « التحصيل الدراسى »

(*) الخبير باللجنة الوطنية الكويتية لليونسكو بالكويت .

الذى ينحصر فى القدرة على استرجاع المادة التعليمية فى أوراق الامتحان أما التغيرات السلوكية المحددة المستهدفة وأولوياتها فى منهج تفكير المتعلم وقيمه ، ومهاراته ومستوى هذا التغيير ونوعه وفاعليته والذى يمثل النمو الحقيقى فى الشخصية الإنسانية نتيجة التعلم والتفاعل المنتظر بين المتعلم وبيئته ومجتمعه وعالمه فنادراً ما نجد وعياً بها ، وتحديداً واضحاً لها ، وانطلاقاً منها فى عمل المعلمين أو القائمين على عمليات الإدارة التربوية والمدرسية .

وقد لمسنا خلال برنامج تدريبى قريب لتطوير الإدارة المدرسية بهدف تحمل المدرسة قدراً أكبر من الاستقلال والمسئولية الذاتية أن أغلب هؤلاء العاملين لا يستطيعون تحديد أهداف واضحة للمرحلة التعليمية التى يعملون بها كما أنهم لم يتمكنوا من بيان التغيرات التى يستهدفون تحقيقها فى سلوك المتعلمين إذا استثنينا ما أطلقوا عليه « إتقان » المادة الدراسية أو التمكن منها . وقد لاحظنا أن وثائق « أهداف التربية » فى عديد من نظم التعليم فى الدول العربية تبقى فى عهدة الناظر أو المكتبة ولا تتيسر للتداول بين المعلمين ولا يتوافر فى الوقت نفسه لدى المعلمين أدوات ميسرة تدربوا عليها يمكنهم استعمالها لقياس التغيرات التى حددتها وثائق الأهداف .

وإذا كان ذلك الحال فى نظم التعليم العامة والممارسات الميدانية فى نظم تعليمية مستقرة فإن أهداف المدارس الإسلامية وهى ميدان جديد بحاجة واضحة لعمل علمى ممتد اتجهت إليه عدد من الدراسات . وتناولته فى ثنايا أبحاث عامة حول التربية الإسلامية دراسات أخرى ولكن ماتزال الحاجة ملحة إلى مثل هذه الدراسة التأصيلية التى تجمع ما توافر حول هذا الموضوع وتدبر حوله الحوار .

(٢) مخطط البحث وأجزاؤه :

احتوى البحث على مقدمة وجزأين وخاتمة :

وبعد المقدمة أو التمهيد يتناول الجزء الأول من البحث موقع الأهداف من العمل التربوى ودورها وقد اهتم هذا الجزء بتعريف الهدف وتحديده وبيان دوره فى العمل التربوى وركز على أن الهدف صورة مستقبلية مستهدفة تسعى لقيادة الحاضر نحوها من خلال عملية تحول وتكامل فالأهداف استبصار وتدبر وتحديد لغايات مرجوة .

وتحديد ملامح هذه الصورة وتفاصيلها وأجزاءها يقود العمل التربوى الذى يجرى لإكماله فهى تضىء أمامه التحولات المستهدفة التى ينبغى إجراؤها فى الواقع كما أن تحديد الأهداف يسهم فى المعاونة على انتقاء الوسائل الأكثر ملائمة ، وتنظيم واختيار أساليب استخدام تلك الوسائل . وأنواع التدريب والتقويم اللازمة .

وقد استطاع البحث أن يقدم رؤية توفيقية للعلاقة بين الوسائل والأهداف فالأهداف تقدم البصيرة ، والمعايير التى تختار فى ضوئها الوسائل ، أما الوسائل فتقدم الأدوات الفعالة لتحقيق تلك الأهداف وقد أحسن البحث وصف تلك فأبان « أن الأهداف دون وسائل لتحقيقها رؤية باطلة والوسائل دون موجهات وأهداف تقود وجهة استخدامها ضرب من الضياع » ورأى البحث من هذا المنظور أن الهدف فى العمل التربوى المستمر يمكن اعتباره وسيلة لهدف أبعد . وفرصة لبداية جديدة . فالوسائل بذلك أهداف مباشرة وتقريبية أو نهائية . والبحث بذلك يرفض الفصل الحاسم بين الأهداف كموجهات والأهداف كأغراض ويرى من ناحية عملية أن ينظر إلى الأهداف من حيث أفقها الزمنى : أى أهداف طويلة الأمد ، وأهداف قصيرة الأمد .

وكنا نود لو أتيح المجال أمام البحث ليسهم فى هذا المجال بتحديد وظيفى لمصطلحات الهدف ، والغرض ، والمرمى ، والغاية التى يجرى استعمالها فى أدبيات التربية العربية دون اتفاق عام ، أو تحديد واضح . وهو أمر تعانى منه لغات أخرى إذ يجرى استخدام كلمات Aims ، و Goals ، و Objectives بغير ضابط دقيق وإن كان الملاحظ أن استخدام Objectives يشيع فى الكتابات الأمريكية أكثر منه فى الإنجليزية . كما أن بعض الباحثين يرون أن Aims و Goals هى كلمات تشير إلى الأهداف بعيدة المدى أو ما يطلق عليه المرامى .

ونعتقد أن ما اتجه إليه البحث من الأخذ بمنحى عملى فى النظر إلى الأهداف وتقسيمها إلى بعيدة المدى وقصيرة المدى ومن حيث المستوى إلى أهداف فلسفية عامة تركز على النسق القيمى للمجتمع وحركته ونظامه كموجهات أساسية وأهداف استراتيجية تترجم هذه الرؤية العامة إلى مجموعة من السياسات والبدائل والتدابير ومستوى ثالث من الأهداف تركز على الجوانب التنفيذية فتحدد المهام السلوكية لكل مرحلة تعليمية وتبين مجالاتها وأدوات وأساليب قياسها وتقويمها هو إسهام ملائم ينبغى العمل على إشاعته ليكون حديثنا عن الأهداف فى إطار لغة مشتركة .

من أين وكيف تستقى الأهداف :

يشير الباحث إلى أننا إذا تساءلنا عن المصدر الذى ينبغى أن تستقى منه أهداف التربية الإسلامية فإننا سوف نواجه فريقين من الآراء :

فريق يتعجب من طرح هذا التساؤل على أمة مسلمة ديناً وحضارة فليست أهداف التربية إلا ترجمة لأهداف الأمة وعقيدتها وقيمها وحضارتها ورؤيتها

المستقبلية النابعة من ذلك والتى تود أن تراها ممثلة فى سلوك أبنائها . فالإسلام بكتابه وسنة نبيه هو المصدر الذى تستقى منه الأمة وجهتها وأسلوب حياتها ، ونظام تربية أجيالها .

وفريق ثان يحصر هذا المصدر فيما يتصل بمقرر دراسى هو مقرر الدين الإسلامى فالدين فيما يراه هذا الفريق جانب شخصى بين العبد وربه أما سائر شئون الحياة ومن بينها التربية فتستقى من الواقع الاجتماعى ومشكلاته والتجربة الإنسانية وخبرتها فى التماس الحلول .

ويقودنا هذا الموقف إلى القضية الكبرى التى تواجه كل حوار يدور حول الوجهة والهدف فى مجتمعاتنا العربية الإسلامية وهى قضية الانتماء والهوية الذاتيــة لهذه المجتمعات . تلك القضية التى تطرح تحت أسماء وشعارات عديدة وإن كان جوهر القضية واحداً سواء أطلقنا عليها الأصالة والمعاصرة أو الإسلامية والعلمانية أو التنوير والتقليد أو غيرها من المسميات .

ونحن نود فى هذا المقام أن نبحث صادقين عن الأرضية المشتركة التى يمكن أن يلتقى عليها الصادقون فى البحث عن خلاص هذه الأمة ونهضتها . ومن هنا لا نود أن ننطلق من اتهام أو تقسيم حاد لأخواتنا فى مجتمعنا . فالمرء يشعر من خلال الحوار الذى عشناه خلال أكثر من أربعين عاماً أنه باستثناء مجموعات منعزلة محدودة لا تمثل التيار أو النهر العام لاتجاهات الأمة فإن الإسلام ليس موضع خلاف فقلب هذه الأمة مؤمن ليس فيه ضراوة الكفر أو حدة الإنكار والإلحاد إنما هو نوع من التخوف أو القلق أفرزته محنة أمة تراكم عليها من الهزائم والقهر والاستبداد ، ومحاولات طمس إرادتها ، وحرمانها من الرأى والمشاركة فى أمور حياتها ، واستعمال عقلها أداة لتطوير حياتها مما جعل المتطلعون لنهضتها من أبنائها الذين يودون الخروج بها من آسار التخلف والاستبداد والقهر يتخوفون من كل دعوة إلى ما يظنونه تسليماً بلا فكر ، وتقليداً لماض بلا اتصال مع الحاضر ومشكلاته ومعاناة الجماهير وقضاياها الحيوية ، وعزلاً للناس فى غيبوبة من الهروب عن التصدى للواقع والسعى لتغييره والاكتفاء برفض الحاضر وعدم امتداد الرؤية للمستقبل والتركيز على العودة إلى الماضى . والإسلام هو الحل عند هؤلاء مرتبط بنماذج يَرْوُونها لبعض الناشئة الذين يربطون العودة إلى الإسلام بأشكال فى الملبس أو توقف عند جزئيات ورفض للحوار وإطلاق للأحكام العامة . وهكذا أصبحت الصورة لديهم مقابلة بين الفكر والتسليم ، ومجتمع الشورى والديمقراطية ومجتمع الطاعة بلا حوار . وحصاد هذه الرؤية تجعلهم يرون أن المدارس الإسلامية هى مدارس سوف يتخرج منها المقلدون

بلا فكر ، المتعصبون بلا تسامح ، المنشغلون بقضايا ماضوية ، تاهوا فى ثنايا كتابات الماضى وحواشيه عن معاناة الواقع وبذل الجهد الصادق للتمكن من قوانين حركته واستثمارها لعمارة الحياة وتنميتها وتطوير أساليب العيش بها .

ويسهم فى زيادة هذا التخوف والقلق وتضخيمه ما يقوم به البعض من سحب الكتابات الغربية عن الدين وموقفه من حركة التنوير والنهضة على الدعوة إلى العودة إلى الإسلام وتربية الأجيال على هديه ، والمقارنة التى تجرى بين مجتمعاتنا وأخلاقياتنا ومجتمعات معاصرة دون تفرقة بين الإسلام وتعاليمه والمسلمين وممارساتهم وما يشوب حركات الصحوة من بعض ممارسات يحجب خلالها الحماس والاندفاع الرؤية الشاملة فيكون تركيز على الهوامش دون الأصول أو افتقاد لآداب الاختلاف ومنهج الإسلام فى الحوار .

ونعتقد أن هذا البحث يقدم لهؤلاء المتخوفين فرصة صادقة للمراجعة والحوار بتحديده لأهداف المدارس الإسلامية والصورة التى نريدها للناشىء المسلم فى منهج فكره ، ورؤيته للكون والحياة والإنسان ، ويعنى التعبد ، ودور المسلم فى مجتمعه وعلاقاته بالآخرين ، ومفهوم العلم والتعلم للفتى والفتاة . فهذه الأهداف المحددة يمكن أن تكون الأرضية المشتركة التى ينطلق منها الجميع فى تنوع وإثراء للوسائل .

أما آليات بناء الأهداف فى صورتها المتكاملة للمدارس الإسلامية . والبحوث والدراسات التى ينبغى أن تمهد لذلك فهذا مجال واسع يحتاج إلى وقفة وحوار مستفيض فمازالت الدراسات والبحوث التى حاولت تحديد أهداف التربية الإسلامية تقوم على جهود أفراد وليس نتيجة عمل مؤسسى . ومع تقديرنا الكامل للجهود الأصلية فى هذا المجال والتى تشكل فى اعتقادنا قاعدة يمكن أن ينطلق منها عمل مؤسسى ينتفع به كل العاملين فى مجال التربية الإسلامية وبخاصة هذه الجهود الساعية فى صدق لتوفير مدارس تربى الناشئة على هدى الإسلام وتعاليمه وهى جهود جمعيات خيرية ومؤسسات نفع عام تدخل هذه الميدان فى محاولة لسد فراغ يستشعره المجتمع فى المدارس الرسمية ويزداد عددها فى العالم العربى ولكنها تفتقد الظهير العلمى الذى يرشد ممارساتها ويقوّم تجاربها ويقدم لها الأساس العلمى والخبرة التربوية النابعة من بحوث ودراسات إسلامية رصينة وهو دور ننتظر من المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة أن تمنحه الأولوية فى برامجها وأنشطتها لاستكمال البناء المتكامل للأهداف بدءاً من مستواها الفلسفى العام الذى يمثل هذا البحث ركيزة رائدة فى مجاله إلى المستوى الاستراتيجى الذى يعنى

بالسياسات والبدائل ووصولاً إلى أهداف المراحل والمواد الدراسية وهو عمل ضخم لابد أن تتآزر الجهود وتتساند لتحقيقه .

الأهداف المقترحة للمدارس الإسلامية :

حدد هذا البحث فى الجزء الثانى منه وهو الجزء الأساسى الرئيسى الذى يقدم رؤية تفصيلية للأهداف العامة الفلسفية للمدارس الإسلامية عشرة أهداف تربوية هى :

التعبد أو الربانية ، والتحرير ، وإتمام مكارم الأخلاق ، والتعليم ، والتعقيل ، والتوجيه الاجتماعى ، ودور المدرسة فى عمارة الأرض ، والإعداد البدنى للمتعلمين ، والإثراء الجمالى والوجدانى ، وتربية الفتاة المسلمة وتعليمها .

وواضح أن البحث فى تحديده لهذه الأهداف العشرة لا ينظر إليها مجزأة منفصلة بل يراها متكاملة فى شخصية الفرد المسلم كما صورها القرآن وفصلتها السنة وجسدتها فى خلق النبى صلى الله عليه وسلم ومسلكه وهو الأسوة الحسنة .

فالتعبد وهو الهدف الأول ليس انزواء عن الحياة أو انقطاعاً فى المساجد بل التعبد ربانية خالصة يخلص فيها المرء فكراً وقلباً ومسلكاً لله سبحانه سعياً لمرضاته والتزاماً بشريعته التى رسمها نظاماً لحياتنا فكل عمل يقوم به المرء قاصداً به مرضاة الله فى إطار هذا التوجه فهو عبادة سواء أكان لصلاح نفسه وأحواله أو لنفع غيره أو لبناء مجتمعه فيمكن أن يكون التعبد تأملاً وتسبيحاً وندماً واستغفاراً كما يمكن أن يكون التعبد تنقيباً فى أغوار الأرض وكشفاً عن ثرواتها أو اجتيازاً لآفاق السماء سعياً وراء إعمار الكون وحسن استغلاله والتعبد يمكن أن يكون انقطاعاً للعلم والبحث كما يمكن أن يكون إماطة لأذى فى طريق أو عناية بحيوان ففى كل كبد رطبة أجر . ومن هذا المنظور التكاملى تختفى تلك التقسيمات الحادة التى تقوم عليها عقائد أخرى تفصل بين العقيدة فى الفكر والمسلك فى الدنيا . وتقسم الأفعال مراتب بين روحية ومادية أما فى الإسلام فالرسول العابد الذى تورمت قدماه قياماً وتهجداً هو أسرع المسلمين إلى صهوة جواد إذا سمع نذير خطر يهدد المسلمين فالمسلم الربانى لا يكون لله إلا إذا كان للناس فأقربكم لله أنفعكم للناس .

والهدف الثانى متمم لهذا الهدف فالمرء لا يكون ربانياً إلا إذا تحررت إرادته موحدة خالصة لله من العبودية للبشر فى ذل ، أو العبودية للشهوة فى استسلام للهوى ، أو العبودية للتقليد فى نبذ للعقل ، أو العبودية للشيطان يزيّن له المعصية ويباعد بينه وبين الطاعة فالتربية على هذا المفهوم الشامل للتحرر هو الترجمة للربانية والتعبد .

واختار البحث مكارم الأخلاق هدفاً ثالثاً وأكد على جانبين مهمين فى مجال التربية الخلقية أولهما تجلية القيم الإسلامية

وتطبيقاتها فى الحياة اليومية ، وثانيهما أن دور المدارس الإسلامية فى تربية الناشئة على مكارم الأخلاق لا يمكن أن يتم بمعزل عن تناغم المجتمع ومؤسساته مع هذا التوجه فالتحول الأخلاق الذى حققه الإسلام فى سلوك أتباعه كان ثمرة طبيعية لمناخ متكامل أتاح للأفراد امتصاص قيم الإسلام وفضائله فى ممارسات فعلية فى البيت والسوق والعمل والحرب فتعلموا نهج حياة سلكوا به ورأوا القدرة من حولهم تنير لهم الطريق .

وتجلية القيم الإسلامية وتطبيقاتها يخرج بالمبدأ الخلقى من محيطه الضيق الذى حصرته فيه عصور التخلف ومفاهيمه فالأمانة لا تنحصر فى مفهوم الحفاظ على الوديعة وردها كاملة بل الأمانة لابد أن تفهم على أنها القيام الحق بواجبات كل مسئولية يؤتمن المرء على القيام بها فى وظيفته أو مجتمعه . وأن تحب لأخيك ما تحب لنفسك ليس مجرد شعور بالقلب وتعبير عن المحبة بالوجه ورقة باللسان بل مسلك تؤدى من خلاله للآخرين كأنك تقوم به لنفسك فيكون الإتقان فى الصنعة والإنتاج .

وهدف التعليم لا يفسر العلم على أنه العلم الدينى أى علوم الشريعة وحدها . فمفهوم الإسلام للعلم مفهوم شامل فقد أمرنا الله أن نقرأ كتاب الكون تأملاً وبحثاً وتجواباً وانتفاعاً وتفهماً لنواميسه ونظمه والقوانين المنظمة لحركته .

وأثار البحث قضية فرض العين وفرض الكفاية فى مجال التربية والتعليم أى متى يكون المسلم مطالباً كفرض عين ملزم أن يتعلم مهنة ما تحتاجها الأمة ؟ ومتى يكون ذلك فرض كفاية إذا قام به البعض سقط عن الآخرين وإذا لم يقم به أحد أثم مجموع المسلمين ؟ وكيف يتحدد ذلك وهى تساؤلات كبرى بحاجة إلى حوار إذ يتناول نظم القبول والتخصص فى التعليم وعلاقته بمطالب الأمة المسلمة للتنمية والعزة .

واختار البحث لهدف تربية المنهجية العقلية للشخصية المسلمة عنوان « التعقيل » إشارة إلى ربط المدركات وإحكامها فالعقل ليس مجرد الإدراك بل حركة الانتقال بين الإدراك إلى الحكم وبين الدليل إلى المدلول عليه . وأكد على منهج الإسلام فى التأمل والنظر والفكر وصولاً إلى الاقتناع ودعا إلى أن تقوم التربية العقلية فى المدارس الإسلامية على الحوار والبحث والتساؤل ونبذ التقليد والتلقين فتعطيل الفكر إلغاء للعقل وحيدة عن التأمل والنظر وانتقال بالإنسان إلى البهائم بل أضل .

والتعقيل أو العقلنة منهج حياة يسود مناخ المدرسة تعليماً وإشرافاً وإدارة وتمتد إلى سلوك الفرد فيدبر النظر فى كل أمر ليصبح الفهم والتفهيم والحوار والبحث عن الحكمة والعلة أسلوب حياته وقاعدة علاقاته مع التزام بأدب الاختلاف وعفة اللسان وأدب الحوار .

وتتناول بقية الأهداف جوانب الشخصية الإنسانية فهدف التوجيه الاجتماعى يعنى بالتنمية الاجتماعية للفرد تكافلاً مع غيره ،وانفتاحاً للتعايش فى مجتمع مفتوح لكل الأجناس والأقوام والألوان لا تمايز فيه إلا بعمل صالح يتعلم فيه بالقدوة ويسهم فى التعليم بالنصيحة والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر فهو مجتمع معلم متعلم فالعمل التطوعى يمتد خارج المدرسة إلى البيئة والمدرسة تخطط لهذا التفاعل الاجتماعى وتوفر له مجالاته فهو مجتمع إخوة يعين بعضهم بعضاً ويشعر بعضهم بحاجات البعض ويسعى لرفع معاناته وتوفير حاجاته .

أما البعد الاقتصادى للعمل التربوى فقد عبر عنه البحث بدور المدرسة فى عمارة الأرض فهى فى إعدادها المتكامل للفرد وصولاً إلى أقصى ما تسمو به قدراته وتنميته وتجويد إرادته بالثقافة والتعليم والتدريب والرعاية الصحية والاجتماعية وتملك مهارات العمل وخبراته تمنحه القدرة على استثمار الكنوز التى أودعها الله البيئة من حوله ليكون ذلك ترجمة لأمر الله بالسعى فى مناكب الأرض والأكل من رزقها فقد سخر الله هذه الإمكانات للإنسان ليحسن استخدامها واستثمارها فالمسلم مسئول عن عمارة الأرض وليس الانعزال عنها « إذا قامت القيامة وفى يد أحدكم فسيلة فإن استطاع ألا يقوم حتى يغرسها فليفعل » .

والإسلام الذى حارب الاكتناز وأدان الربا باعتباره كسباً بلا جهد يفرض أن يدار المال بالعمل والجهد لتكون التجارة والصناعة والإنشاء والتعمير ودور المدرسة إعداد العاملين للقيام بهذه المهام ليكون العلم النافع المنتج ومسئولية المدرسة عن العلم النافع تستوجب تقويمها لمخرجاتها تقويماً يعينها على التعرف على مدى نجاح هذه المخرجات فى تفاعلها مع مجتمعها ومطالبه فى أن تحقق النفع بما اكتسبه من علم .

ولا تغفل الأهدافُ التربيةَ البدنية وما يتعلق بها من تغذية وحركة وتوازن واع فى ذلك كله فقد حرص البحث على أن يقدم لنا من الكتاب والسنة رؤية الإسلام لأهمية المسلم القوى القادر على تحمل تبعات الجهاد ومشاقها ولا شك أن الأمر بإعداد القوة ﴿ وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ ﴾ إنما يبدأ بمن يديرها ويستخدمها .

والرياضة والإعداد البدنى المستند إلى الدراسات العلمية والبحث والنشاط والممارسة والالتزام بالتغذية المتوازنة حلقة متماسكة فى هذا الإعداد .

ويدعو البحث إلى أن نعمل على أن تصحح المدرسة الإسلامية الصورة السائدة عن الكثيرين والتى ترى أن المسلم الوقور إنما هو المتباطىء فى مشيته المتراخى فى وقفته فلا يجوز له أن يسرع أو يجرى أو يحمل

أثقالاً ، وليس له أن يمارس أنشطة تقوم على الحركة خشية أن ينقص ذلك من قدره .

وأسعدنى أن أجد **الإثراء الجمالى والوجدانى** أحد الأهداف العشرة الرئيسية التى قدمها البحث للتربية الإسلامية فليس المسلم بالجافى الغليظ أو المغلق عينيه عن بديع صنع الله حوله وهو المأمور بالرحمة المطالب بالنظر والتأمل المدعو إلى الرأفة والرقة وبالإنسان والحيوان الذى يرى البسمة صدقة . فالتربية الجمالية تربية إيمانية لأنها تربية الحس المرهف القادر على لمح الإبداع وتذوقه . والقرآن مدرسة البيان المعجزة فى صوره وألفاظه وتراكيبه وقدرته على أن يوقد فى النفس التجربة الشعورية حية دفاقة .

وتوقف البحث عند الموسيقى والتمثيل والغناء باعتبارها تعبيراً عن المشاعر طالما كان اللفظ والمعنى والبيئة المحيطة بالأداء خالية مما كرهه الإسلام أو حرمه .

والإثراء الجمالى والوجدانى لا ينبغى أن يتوقف عند التعبير والتذوق بل يمتد إلى السلوك إحساساً بآلام الآخرين وما يفرحهم وسعياً إلى عونهم ومشاركة فى أمورهم دون قسوة أو غلظة فى توازن يعكس معنى الجمال والرقة .

ويختتم البحث أهداف التربية فى المدارس الإسلامية بتناول هدف تربية الفتاة المسلمة وتعليمها فيؤكد على وحدة التكليف المتساوى والمسئولية بين الرجل والمرأة فى أمور الدين والدنيا إلا ما ورد فيه تخصيص لأحدهما .

وهنا ينبغى دائماً أن نفرق بين ممارسات سادت فى بيئات ومجتمعات بعينها وبين ما نصت عليه الشريعة وأمر به الإسلام . فالمرأة مسئولة عن نشر الدعوة والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر وهى مسئولة أن تتعلم وتعلم وأن تسهم بعلمها لخير مجتمعها ولا يميز بين المرأة والرجل فى علم أو عمل إلا بدليل يقينى من الكتاب والسنة .

إن تحديد رؤية الإسلام وأهدافه فى تربية الفتاة وتعليمها أمر لا يمكن تناوله بمعزل عن الرؤية الشاملة لوضع المرأة فى الإسلام ودورها وهى قضايا ماتزال محور اتجاهات متعارضة يقدم كل منها الأدلة التى تساند رؤيته واتجاهه والتطبيقات التى تترجم إليها هذه الرؤية فى الممارسات اليومية فى الحياة .

وتطبيق النصوص الشرعية وتفسيرها وتوجيهها فى ممارسات جديدة وأقضية ناشئة سوف يواجه دائماً فى تقديرنا الأقسام الثلاثة المعتادة لاتجاهات البشر : المتشددين الراغبين فى الأخذ بالعزائم المتحوطين بأمن الفتنة والمتساهلين الذين يجرفهم التيار فينطلقون من مفاهيم واتجاهات وممارسات مجتمعات أخرى لها فلسفتها التى لا ترتبط بالإسلام ولا تستقى رؤيتها من خلاله وهؤلاء لم ينسلخوا مع ذلك عن دينهم فهم يبحثون عن تبرير لما

يمارسونه من خيارات وقسم ثالث يضم النهر العام للناس طبيعته الاعتدال ورغبته الصادقة أن يعيش بدينه فى يسر فإن المنبت لا أرضا قطع ولا ظهرا أبقى وهؤلاء حيارى بين المتشددين والمنجرفين المتساهلين .

وقد حرص البحث على أن يؤكد على مبادىء رئيسية تمثل الرؤية العامة للإسلام بشأن المرأة تنطلق من أن الخطاب الإسلامى فى القرآن والسنة الموجه إلى المسلمين والمؤمنين فى مختلف الشئون إنما هو موجه للمسلمين ذكوراً وإناثاً فى التكاليف والحقوق والأعمال العامة طالما لم يرد فيه قرينة تخصيصية فالمرأة والرجل مسئولان عن نشر الدعوة والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر والمرأة والرجل مأموران مكلفان بالعلم والتعلم وكل هذه التكاليف فى عالم اليوم لا يمكن أن يقوم بها المرء ذكراً وأنثى على نحو يرضاه الله ورسوله يستثمر أقصى طاقات الفرد ويحقق أقصى قدر من النجاح إلا من خلال إعداد يتطلب تعلماً وتدريباً .

والإعداد للأمومة ومسئولياتها ، والزوجية ومطالبها والأبناء وتربيتهم والبيت وإدارته وشئون الأسرة بعامة هى جوانب يستند السلوك والقرار المرتبط بها إلى علوم لابد من التمكين منها ، وخبرة لابد من اكتسابها ، وبحوث ودراسات لابد أن تنمى وهى جوانب لابد أن يتضمنها أى برنامج لتعليم المرأة على كافة المستويات ونحن نرى أن بعض هذه الجوانب مشترك بين الرجل والمرأة فلابد أيضاً أن يعد الرجل للمشاركة فى مسئولياته باعتباره أباً ورب أسرة وشريك للمرأة فى كثير من ذلك ليوحد الاتجاه والرؤية والقرار .

وتبقى التفاصيل التى لابد أن يتناولها الحوار بين المؤهلين القادرين على الإدلاء بالرأى فواجب علماء المسلمين أن يبينوا للناس ثمرةً للدراسة المتأملة والحوار —: الحلال والحرام والعزيمة والرخصة فى هذه القضايا حتى لا تنطلق النظرة لقضايا المرأة بين تقاليد وعادات وممارسات جرى عليها العمل فى ضوء ظروف ومفاهيم أحاطت بجماعات أو مجتمعات . فتقرير حق المرأة فى العمل وما يحكمه من ضوابط ، وأى الأعمال تمارس وأين ومتى ومن ثم ماذا تتعلم لتستعد لهذه الأعمال —: قضايا وإن كانت تربوية إلا أنها فروع من القضية الكبرى لوضع المرأة وحقوقها .

ونعتقد أن الأهداف التربوية العشرة التى قدمها البحث قد قدمت رؤية صادقة متوازنة لشخصية المسلم الذى نتطلع إليه والذى يمكن أن يقدم للبشرية فى القرن الحادى والعشرين وحتى تقوم الساعة أخلاق القرآن حية تسعى بين الناس ممثلة فى مسلم امتلأ قلبه وعقله بالإيمان ثمرة للفكر والتأمل فدفعه إيمانه إلى أن يحقق رسالة الله من رحلة البشر ذكوراً وإناثاً للتعرف والتعاون على التقوى وعمارة

الأرض سعياً فى مناكبها واستثماراً لأرزاقها . وغرس فيه التأمل والنظر الذى ربى عليه الرغبة فى الكشف والبحث والتعلم . وأصبح العقل والتعقل منهجه فى الحكم والمسلك ، وتحررت إرادته من الخضوع للذل أو الهوى والمعصية فأبدع فى العمل وأحسن فى المسلك . ووعى أنه لو شاء ربه لخلق الناس أمة واحدة ولكنه كذلك خلقهم فى تنوع واختلاف يحكمه أدب الحوار وحسن الظن والدفع بالتى هى أحسن فتقبل الرأى الآخر وسعى إليه فالحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق الناس بها . ورأى إبداع الله فى الكون من حوله وانفعل به وتمثله فكان الجمال فى نظافته ومسلكه وقوله وطيب معشره . والتزم بأمر الله ودعوته المؤمنين أن يتخلقوا بأخلاق الله فكان الرحيم العادل الغفور الشكور .. وربيت الفتاة المسلمة على هذا النهج فرأينا قلباً يعمره الإيمان وعقلاً صقله التأمل والنظر والتعلم وحركة وحياة ومشاركة ورأياً وإسهاماً فى صلاح المجتمع وعمرانه والأسرة وتماسكها .

وسألت نفسى إذا كان هذا نهج الإسلام فى تربية المسلم فما هذه الصورة المريعة التى يكررها المتخوفون من هذا النهج من التربية والبناء الاجتماعى والتى يرسمون فيها الشخصية المسلمة فى صورة إنسان جهم غليظ مقلد بلا فكر ، متعصب بلا تسامح ، منشغل بالماضى لا أثر له فى عمران الحاضر يرى الجمال ترفا فلا ينعكس على هيئته أو حياته ، رؤيته عند قدميه فلا يخطط لمستقبل ولا ينقب الأرض والكون بحثاً عن ثرواته فالقليل يكفيه ، العلم عنده ما كتب السلف وليس قراءة الكون وكل ما خلق الله ودعا إليه تأملاً واستبصاراً وانتفاعاً إلى آخر تفاصيل هذه الصورة الرهيبة القميئة .

وسألت نفسى مرة أخرى من أين استمدوا عناصر هذه الصورة ومصادرها ؟ فقلت إن أحسنا بهم الظن قلنا إنهم خلطوا بين الإيمان والبداوة فهم سمعوا بهذا الدين ولم يعيشوا جوانبه فكراً وتأملاً وسحبوا الكتابات الغربية عن الدين وأهله وموقفه من حركة التنوير والنهضة على الدعوة إلى الإسلام وتربية الأجيال على هديه وساعدهم على هذا النهج من الفكر واقع مؤلم لمجتمعات تضم مسلمين فقارنوا بين مجتمعاتهم وأخلاقياتهم وبين مجتمعات معاصرة دون تفرقة بين الإسلام وتعاليمه ومن يحملون أسماء المسلمين بلا محتوى أو مسلك أو فكر إسلامى وعزز هذا الفهم ما يشوب حركات الصحوة الإسلامية من بعض ممارسات قد تفتقد الرؤية الشاملة فتركز على الهوامش دون الأصول أو يجرفها الحماس فلا تلتزم بأدب الاختلاف والحوار أو تطلق الأحكام بما سمعت عن الإسلام دون دراسة عميقة . وسعت قوى عظمى قادرة تدرك أبعاد الصحوة الإسلامية

وتسعى لوأدها فى مهدها إلى إشاعة هذه المفاهيم ونشرها وتضخيمها لإذابة الهوية الإسلامية فى نفوس هؤلاء فلا يبقى لهم إلا الاتباع والانقياد .

أهداف التربية الإسلامية وترشيد العمل التربوى المعاصر :

ناقش البحث مدى تحقق الأهداف وبحث الإمكانية والواقع ورأى أن الإمكانية موجودة فى المبادىء نفسها ولكن الواقع التربوى بنى فى ضوء فكر آخر وتحكما نظم وأهداف أخرى .

والسؤال المطروح كيف يمكن الإفادة من هذه الأهداف والسعى إلى تطبيقها فى مدارس تحكمها مناهج محددة وامتحانات وشهادات بنيت عليها وأوقات للعمل المدرسى تشغل بالإعداد لذلك وأبناء يعيشون فى رحم اجتماعى بمؤثراته وإعلامه ونهج حياته وفلسفته لا يغذى - فى الغالب - هذه الأهداف ولا يساندها ولا يجد من حوله القدوة التى تعينه على أن يتغير نحو هذه الأهداف .

ونعتقد أن الأمر لابد أن يخطط له على مراحل .

فهناك عمل علمى مؤسسى لابد أن يتم فى مجال الأهداف وبنائها أشرنا إليه وهناك جهد لابد أن يسهم به المؤمنون بهذا فى كليات التربية وإعداد المعلم وهذا البحث نموذج لجهد رائد فى هذا السبيل .

وهناك حاجة واضحة إلى معاونة المدارس الإسلامية القائمة حالياً بتوفير الظهير العلمى لممارساتها فى ضوء الإسلام وهديه ، والمساعدة فى التنمية المهنية والتدريب للمعلمين العاملين بها وكيف يمكن أن يقتربوا فى تربية الأبناء من هذه الأهداف وسط ظروف العمل التربوى الحالى التى تحكم المناهج والأوقات ؟

وهناك حاجة واضحة يطالب بها ويبحث عنها الوالدان اللذان يودان أن ينشئا أطفالهما نشأة إسلامية ويبحثون عن الأسلوب الأمثل - النابع من النهج الإسلامى - لمعاملة الطفل ومعاونته على مواجهة مشاكله . فلا يوجد على حد علمى عمل علمى يسد هذه الثغرة على النحو الذى نجده فى كتاب سبوك أو غيره الذى يرجع إليه الملايين للاسترشاد فى تربية أبنائهم فإصدار مثل هذه الأدلة إسهام مطلوب .

وهى مطالب مطروحة على كل المعنيين بتحويل التربية الإسلامية من أمل فى الصدور إلى نظام مؤسس معاش . وفق الله الجهود إلى الخير وهو من وراء القصد يهدى السبيل .

* * *

حوار

إشكاليات التنمية بين الانحراف والتحيز وغيبة الشروط

أ. محيى الدين عطية

لقد استعرض الدكتور عبد الرحمن يسرى في بحثه البالغ خمسين صفحة عدداً من نماذج التنمية المطروحة في الغرب ، والمتبناة في العالم الإسلامي ، وأبرز مواطن انحرافها ومواطن خصوصيتها ، ثم تناول الأسس التي يراها لازمة لأي نموذج تنموي إسلامي ، وقدم تعريفاً ومفهوماً للتنمية مشتقاً من تلك الأُسس ، وشرحه شرحاً وافياً ، ثم أعقبه بعدد من التوصيات العملية المقترحة من جانبه . وقد أجاد في كل مراحل بحثه ، ووثقه ببيان الأدلة والمصادر والإحالات ، مما جعله – بحق – إضافة جادة على طريق البحوث الإسلامية في التنمية .

ومن حق الباحث علينا أن نحاوره فيما كتب ، وأن نبسط له رؤيتنا على صفحات المجلة ، حتى نستدعى أقلام المهتمين ، على اختلاف مواقعهم ولغاتهم ، ومنطلقاتهم التى عنها ينزعون .

وقد أوجزت فيما يلي ملاحظاتي على البحث ، آملاً أن تكون ذات نفع للباحث والقراء على السواء :

(١) نقد النظريات الذين تبنوها ؟

تحت عنوان : نقد نظرية التنمية الوظيفية ، استعرض الباحث نماذج النمو وبيّن خصوصيتها وعدم ملاءمتها للعالم الثالث . وهذا فى حد ذاته ليس من قبيل نقد النظريات والنماذج ، **بل الأولى به فيما نرى أن يأتي تحت عنوان آخر مثل : تحيز النماذج التنموية الغربية ، إذ هو نقد لذاتنا ولعلمائنا وأصحاب القرار في بلداننا ، لتبنيهم نماذج لا تصلح لبيئتنا وإن صلحت لبيئتهم ، أما نقد النظريات نفسها وإثبات نجاحها أو فشلها في عقر دارها ، فأمر آخر يتطلب تحليلاً فلسفياً واقتصادياً واجتماعياً لكل منها ، وهو ما لم يتسع**

(*) تعقيب على بحث د. عبد الرحمن يسرى « التنمية الاقتصادية نقد الفكر الوضعي وبيان المفهوم الإسلامي » المسلم المعاصر ع ٦٠ .

البحث لتناوله ، وإن جاءت إشارات عابرة له في الملاحظات الختامية وليس في صلب الفصل الأول من البحث .

إن نماذج النمو التقليدية ، والتقليدية الجديدة تحيزت للمجتمع الغربي عندما افترضت التوظف الكامل والمنافسة الكاملة والتقدم التقني المستمر .

كما اعتمدت على دوافع المنتجين والمستهلكين في عالمها الخاص ، وكذلك فعلت نماذج شمبيتر وهارود وآرثر لويس ورودان وهيرشمان وغيرهم .

وقد بسط الباحث شرحه لتحيز النموذج الماركسي لبيئته وعدم صلاحيته للتطبيق فى البلدان النامية ، ناهيك عن تصدعه وانهياره مؤخراً في عقر داره . وهو من هذا الجانب قد فتح باباً واسعاً لإثبات خصوصية النماذج المطروحة على العالم المعاصر ، وإسقاط رداء الشمولية والعموم عنها ، وأدان بذلك سياسات التبعية والتقليد الأعمى في العالم الثالث بوجه عام ، وعلى الرقعة الإسلامية بوجه خاص ، مما يضع الباحثين المخلصين أمام مسئولية كشف النقاب عن كل تجربة تنموية قامت على مثل هذه الأسس الواهية ، وتحليل آثارها السلبية على المجتمع الذي نُقلت إليه قسرا ، وفتح باب المحاسبة والحوار مع الذين تبنوها ورفعوا لواءها ، وحملوا أمام شعوبهم مسئولية إنفاذها .

أما الجانب الآخر ، وهو نقد النماذج ذاتها والنظريات القائمة عليها –: فقد ورد عابرا في الملاحظات الختامية ، حيث ركز على أن اعتبار العوامل المعنوية تابعة للعوامل المادية ، وأن اتهامها بأنها مساعدة للتخلف الاقتصادي ومعرقلة للنمو ؛ وهو أمر مرتبط بالمفهوم التجريبي للعلم ، ومسحوب من العلوم الطبيعية إلى العلوم الإنسانية والاجتماعية –: كان له أسوأ الأثر على تقدم المسيرة العلمية السليمة .

لقد كنا نتوقع من الباحث توسعاً في هذا المجال ، خاصة وأن الفكر الغربي نفسه بدأ يواجه نقداً لاذعاً من داخله ، يدور حول هذا المحور الذي أشار إليه البحث ، وأن الدعوة إلى عودة التزاوج بين العلم والقيم تنتشر يوماً بعد يوم ، وأن التصور الإسلامي للإنسان – وهو ما بسطه البحث بتفصيل جيد بعد ذلك – هو الفطرة التي فطر الله الناس عليها ، ولا مناص من العودة إليها والانطلاق منها .

كما أن التجربة الآسيوية لم يفسرها البحث تفسيراً مقنعاً للقارىء ، فلا يكفي أن يقال عنها أن « النمور الآسيوية تحقق لها نمو سريع على مدى الحقبتين أو الثلاث حقبات الماضية ، وحقيقة الأمر أنها نمور أمريكية أو أوربية ولدت وترعرعت في آسيا » ص ٧٤ .

إن السؤال مازال مطروحاً ، لماذا لم

تولد نمور إفريقية أو شرق أوسطية أو عربية خلال نفس الفترة القصيرة ، رغم أن العالم الثالث كله – بجناحيه الآسيوي والإفريقي – كان ومازال يلهث خلف النماذج التنموية الأوربية والأمريكية ؟

(٢) مفهوم التنمية أم شروط التنمية ؟

لقد طرح البحث تعريفاً للتنمية نصه: « التنمية تغير هيكلي في المناخ الاقتصادي الاجتماعي ، يتبع تطبيق شريعة الإسلام والتمسك بعقيدته و يعبء الطاقات البشرية للتوسع في عمارة الأرض والكسب الحلال بأفضل الطرق الممكنة في إطار التوازن بين الأهداف المادية والأهداف غير المادية » ص ٧٨ .

ورغم أن الباحث الفاضل استعرض – قبل تقديم تعريفه – مفاهيم بعض الكتاب الإسلاميين للتنمية الاقتصادية ، إلا أنه طرح بديلاً يتجاوز الدائرة الاقتصادية ليعبر عما يعرف بالتنمية الشاملة . وهنا يصعب على الناقد أن يعقد مقارنة بين أمرين غير متماثلين . فاستعراضات « محمد علي القرى » للكتابات المعاصرة كانت عن التنمية الاقتصادية ، وتعريفات « يوسف إبراهيم » و« منذر قحف » و« الفنجري » و« خورشيد أحمد » دارت في مجال التنمية الاقتصادية وتأطرت بأطرها ، مع ما في بعضها من منطلقات عقيدية ، بينما التعريف الذي طرحه الباحث هو أقرب إلى التعبير عن أهمية الإنسان – الخليفة على هذه الأرض – عقيدة وشريعة وعمارة وأهدافا .

وعلى المستوى المنهجي ، تعتبر التفرقة بين التنمية الشاملة والتنمية الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية أو البشرية أو الريفية أمراً مطلوباً ، حتى يمكن وضع الجزئيات في مكانها من التصور الكلي ، فلا تختلط الفروع بالأصول ، ولا المكونات بالشروط ، ولا الأسباب بالنتائج والآثار .

ومن قبيل تداخل المكونات بالشروط ما ورد فى التعريف المقترح من أن التنمية « تغير هيكلي في المناخ الاقتصادي الاجتماعي ، يتبع تطبيق شريعة الإسلام والتمسك بعقيدته » ذلك أن تطبيق شريعة الإسلام والتمسك بعقيدته شرطان لازمان في أى مجتمع إسلامي يراد إمداده بالنظم الاقتصادية أو السياسية أو التربوية أو غيرها ؛ ولذا فإن إيراد هذه التعبيرات في التعريف – إلى جانب أنها فضفاضة وتحمل العديد من التفسيرات – لا يشكل تحديداً وتعداداً مباشراً للأهداف القيمية والمعنوية التي تتميز بها التنمية في المفهوم الإسلامي ، والتي شرحها الباحث خارج التعريف . **فالتعريف المقترح دخلته شروط بديهية يحسن إخراجها منه ، وغابت عنه المكونات المميزة له والتي يحسن إدخالها فيه .**

وإذا كان الباحث الفاضل يوافقني على

أن الأهداف القيمية والمعنوية لا تقاس قياساً كمياً – وإنما يمكن قياس آثارها المادية فقط – فإن الاستعانة بالرسوم البيانية في هذا المجال تفقد مبررها ، وتصبح في أحسن الأحوال وسيلة إيضاح ، ربما يغني عنها ضرب الأمثلة الواقعية التي تقرب المعنى إلى الأذهان .

وفي الختام أورد الباحث الفاضل العديد من المقترحات العملية تحت عنوان : « نحو سياسة إسلامية للتنمية الاقتصادية » – ونراها أقرب إلى التنمية الشاملة ، حيث تعرض فيها للإعلام والتشريع والتعليم والثقافة والقانون والاقتصاد – وقد فرق فيها بين الحالات على قدر موقعها من تطبيق الشريعة الإسلامية ، ولا أحسبه يقصد أن هذه التفرقة هي الوحيدة المطلوبة عند وضع النماذج أو المقترحات ، فهناك التفرقة بين الحالات على قدر موقعها من المعيار الإعماري الإسلامي – ولا نقول على قدر تقدمها أو تخلفها – وهناك التفرقة بين المجتمعات تبعا لطبيعة مواردها الرئيسية ، زراعية كانت أم نفطية أم تجارية أم غير ذلك .

وإذا كان هذا التفاوت الكبير يجعل من المستبعد تصور نموذج مثالي واحد « للتنمية الشاملة » – وأفضل أن أسميها بأقرب الأسماء القرآنية إليها وهو « التعمير » – فإن تفصيل نموذج خاص لكل حالة هو الأمر المطروح في هذه المرحلة . لقد تناول الاقتصاديون الإسلاميون المفهوم الإسلامي للتنمية منذ ما يقرب من عقدين من الزمان – وكان الباحث الفاضل من رواد هذه المسيرة – وعليهم بعد أن أرسوا القواعد الأساسية للبناء ، أن يخرجوا على العالم بنماذجهم التطبيقية ، حتى تطرح على مائدة الحوار ، فتنضج وتستوي على سوقها .

لقد فرضت الأوضاع العامة على علماء الاقتصاد في بعض البلدان – كالسودان مثلاً – أن يقدموا نموذجهم التنموي الإسلامي في وقت قصير ، ولكن ربما لا يزال في الوقت بعض الاتساع أمام زملائهم في بلدان أخرى – كمصر مثلاً – لطرح نماذجهم . ونعتقد أن باحثنا الفاضل ، الدكتور عبد الرحمن يسرى ، هو ممن يقع عليهم فرض الكفاية ، في قيادة فريق بحث لطرح نموذج إعماري مصري ، آخذاً في الاعتبار كل ما ذكره في بحثه القيم من معطيات ، ونحسب أنه أهل لذلك ، ولا نزكي على الله أحدا ، ونحسب أن هذه الخطوة سوف تستدعي كل الجهود المخلصة للإسهام فيها ، عطاء وحوارا وتبنيا وإنجازا . وجزى الله الباحث الفاضل عن جهده خير الجزاء .

★ ★ ★

حوار

وَقفة مَع تعليق (*)

أ. محمد سيد حسين

حمداً لله تعالى وصلاةً وسلاماً على نبيه .. وبعد .

فقد اطلعتُ على ما تفضل بكتابته الأستاذ/مصطفى مشهور، تعليقاً على نقدنا لكتابه : « بين القيادة والجندية على طريق الدعوة » ، وإذ أشكره على ما تفضل به من تعليق أودّ أن أقف مع تعليقه الوقفات التالية :

أولاً : يفرق الكاتب في البداية بين « الفكر العملى النظرى » ، و« الفكر العملى الحركى » ، معتبراً أنه من الخطأ محاكمة الثانى بمعايير الأول وأن ما طرحه فى كتابه يندرج تحت « الفكر الحركى » ، وأننى خلطتُ بين الأمرين .

وأحب هنا أن أشير إلى :

(١) أن التفرقة الصارمة بين الفكر الحركى والفكر النظرى تضرُّ بكليهما ؛ فالفكر النظرى ما لم يكن منطلقاً من الواقع وحاجياته ومتطلباته سيأتى منبت الصلة بحاجات الناس ومشكلاتهم ، عاجزاً عن أن يلعب دوره فى التغيير . والفكر الحركى ما لم يكن مؤصلاً تأصيلاً نظرياً صحيحاً ، قد أخذ حقه فى التفكير والتنظير -: فإن الحركة المنطلقة على أساسه سيغلب على عملها الارتجالية ، وعدم التخطيط ، وغلبة سياسة ردود الأفعال ، وتكرار الأخطاء ، والعجز عن فهم المتغيرات المحيطة ، والتعامل معها بطريقة صحيحة .

وأعتقد أننا « كإسلاميين » نعيش مشكلة الانفصام بين أهل الفكر وأهل الحركة مما يؤثر سلباً على العمل الإسلامى ويجعل « الرأس » فى جانب « والجسد » فى جانب آخر .

(٢) عندما قمتُ بنقد الكتاب كنتُ أعلم أنه موجه أساسا إلى شباب الحركة ، ولعل هذا كان الدافع الأساسى لنقده ؛ ليدقق

(*) نشر للأستاذ محمد سيد حسين نقد له على كتاب « بين القيادة والجندية » للأستاذ مصطفى مشهور « (المسلم المعاصر ع ٥٩) ، وعلق عليه الأستاذ مصطفى مشهور (المسلم المعاصر ع ٦١) .

الشباب فيما يقرأ ، ويعرضه على النقل والعقل ، ولا يكتفى بالثقة فى الموجِّه ، ويستعيض بذلك عن إعمال فكره ، وهو ما أراه – للأسف – شائعاً بين شباب الحركة .

وأعتقد أن حركة تريد التغيير وتسعى للإصلاح يجب أن يكون أفرادها قادرين على التعامل مع ما يعرض عليهم بالأخذ والرد والتمحيص والنقد ، لا أن يكونوا مجرد « جنود » لا يحسنون إلّا الطاعة .

(٣) أما مسألة إخضاع الفرد أموره الخاصة من زواج وعمل « لمصلحة الدعوة » –: فأرى التعامل معه فى إطار الفقه الإسلامى والسيرة النبوية ، وأعتقد أن هذا الإطار هو الذى يحكم – أو ينبغى أن يحكم – الحركة ، وإذا كان المسلمون الأوائل الذين صحبوا رسول الله – ﷺ – لم يكونوا ملزمين شرعًا بأن يستأذن كل من أراد الزواج منهم رسول الله – ﷺ – فكيف بقيادة جماعة من الجماعات العامة للإسلام توجب على أفرادها ذلك ؟

إن انتماء الفرد لحركة لا ينبغى أن يسلبه خصوصيته ، أقول هذا منبهاً الأستاذ الكاتب إلى ما يقع فى بعض الجماعات من أمور عجيبة نقرأ عنها ، تجعل أمير الجماعة يتدخل فى تزويج هذا وتطليق ذاك ، وإن كنت أعلم أن الكاتب لا يعنى الدفاع عن هذه الممارسات ؛ ولكن إذا أقررنا مبدأ تدخل الجماعة فى كل خصوصيات الإنسان فقد تأتى النتائج أحياناً على هذا النحو .

كما أننى من خلال قراءتى لتاريخ الحركة التى ينتمى إليها الكاتب لم ألحظ أن مؤسسها الأستاذ حسن البنا كان ينهج هذا المنهج – من التدخل فيما يخص الأفراد من زواج وعمل – مع أفراد الحركة اللهم إلّا على سبيل نصح المسلم للمسلم .

ثانياً : شعور الكاتب أننى لم أقرأ الكتاب قراءة دقيقة كان شعوراً فى غير محله ، واستدلاله على ذلك بأننى أخذت عليه إغفاله ذكره وجوب اتصاف القائد بالشورى والتزامه بالمحاورة والنقاش مع ما يذكره الكاتب فى ردِّه من أنه أشار إلى الشورى فى كتابه فى أكثر من عشرة مواقع مردودٌ عليه : بأننى لم أقل إنه لم يذكر الشورى فى كتابه وإنما قلتُ إنه : « عدَّد فى صفات القائد التى يلزمه أن يتحلى بها عشرين صفة ، لم يذكر فى هذه الصفات وجوبَ اتصاف القائد بالشورى ، ومحاورته من معه فى كل أموره وقراراته ؛ اللهم إلّا ما ذكره فى ثنايا صفة العزم والتوكل وعدم التردد » فأنا – إذًا – أتكلم فى موضع من الكتاب بعينه ، وهو صفات القائد كما يراها الأستاذ المؤلف ، أما ذكر الشورى فى مواقع أخرى فهو ما لم أعلق عليه .

ثالثاً : يعلق الكاتب على قولى : « إن

موضوع القيادة والجندية ، والعلاقة بينهما من أخطر ما يواجه الحركة الإسلامية ، وأن الحركة وقعت فى أخطاء تحملت نتائجها من دماء رجالها نتيجة لعدم الوضوح فى هذا الأمر » يعلق على ذلك بأن جماعات وتنظيمات أخرى من غير الإخوان المسلمين هى التى يمكن أن ينطبق عليها هذا القول .

أما أن الإخوان وقعوا فى هذا فهو ما يطالبنى عليه بدليل ويعرِّج بأن استبدادَ الحكام ، وتآمرَ القوى الكبرى على الحركة -: هو سببُ ما نزل بها من محن أما فيما يتعلق بالنقطة الأولى فإننى أزعم أن الإخوان وقعوا فى أخطاء من هذا القبيل ، وأن تجربة « النظام الخاص » كانت تجربة مؤلمة ، وحملت الإخوان كثيراً من النكبات ، وحسبى أن أشير هنا إلى مقتل المهندس سيد فايز ، وهو ما أشار اثنان من قيادات الإخوان إلى أن الذى قام به شخص من « النظام الخاص » بأمر من عبد الرحمن السندى ، وأشير هنا إلى الأستاذين صلاح شادى و محمود عبد الحليم فى كتابيهما وقد أشرت لحادث السيد فايز ؛ لأنه منشور تداولته الأقلام ، وقد يكون الأستاذ الفاضل المؤلف على علم بأحداث أخرى بحكم انتمائه السابق للنظام الخاص .

أمّا فيما يتعلق باستبداد الحكام ، وتآمر القوى الكبرى على الحركة الإسلامية فهو ما لا أنكره على الإطلاق ، ولكن لا ينبغى أن يشغلنا هذا عن الأخطاء الداخلية التى وقعت فيها الحركة ، والتى كان لبعضها أكبر الأثر فيما أصيبت به من محن ، وأشير هنا للجزء الثالث من كتاب « الإخوان المسلمون أحداث صنعت التاريخ » فيما وقع من فتنة داخل الجماعات عقب اختيار الأستاذ حسن الهضيبى مرشداً ؛ وهو ما استثمره عبد الناصر وأذكاه .

وأيضاً إلى محاولة الأستاذ محمود عبد الحليم لتفادى الصراع الدائر آنذاك بين الإخوان والثورة ، وتقييمه للمنشورات التى كانت تصدر وقتها من الإخوان ، ولمسألة اختفاء المرشد العام فى ذلك الوقت ، وكيف أن بعض الأشخاص من القيادات أفسدت محاولات تفادى المحنة التى كانت على الأبواب بسوء تقدير الأمور وعواقبها إلى غير ذلك مما يمكن الرجوع إليه فى الكتاب المذكور .

وأنا هنا لا أبغى تبرئة عبد الناصر ، ولكنى أشير إلى ما وقع من أخطاء كبيرة فى الداخل ، اهتز على أثرها الصف ونزلت المحنة .

رابعاً : يعلق الكاتب على استنكارى لإعطاء القيادة حق الوالد والأستاذ والشيخ والقائد ، واعتبارى ذلك متعارضاً مع تكريس ممارسة الشورى داخل الحركة .

يعلق على ذلك بأنه لا تلازم بين الأمرين وأن الابن قد يعارض أباه ،

والتلميذ قد ينتقد أستاذَه ، والمريدُ شيخَه .

وأرى أن الكاتب قد ردّ على نفسه ، فمعارضةُ الابن أباه ، أو مناقشتُه إياه أمرٌ محكوم فى النهاية بهذه العلاقة الأبوية ، ولو أن الأب رفض المناقشة أو الحوار -: لأصبح الابن ملزماً بطاعته وبرِّه ، وهو الأمر الذى نرفضه تماماً فى علاقة القائد بالأفراد ، **إن هذه الحقوق تحمل فى طياتها القول بأن الشورى غير ملزمة ، وأن القائد يرى ما لا تراه القاعدة ، وهو أعلم بمصلحتها** تماماً كما يقول الوالد لولده . وهل ننسى مدى استنكارنا لقول أحد الرؤساء : إنه « رب العائلة المصرية » واعتبارنا هذا متعارضاً تماماً مع الديمقراطية ، فإما إنه رئيس يحكم شعباً اختاره ، ويملك أن يعزله ؛ وإما إنه والد يحكم أبناءً ، هم ملزمون فى كل الأحوال ببره وطاعته ، فى غير معصية .

إما المريد من شيخه فهو تعبير صوفى ، والتربية عند الصوفية تجعل المريد مع شيخه كالميت بين يدى مغسله وهو - للأسف - ما صور به الأستاذ الفاضل عمر التلمسانى رحمه الله علاقته بالشيخ حسن البنا .

وأعتقد أن علاقة كهذه تجعل شخصية الفرد ذائبة فى شخصية قائده ، ضعيفة لا رأى لها ، وهو ما لا أصف به أحداً ، ولكننى أراه نتيجة طبيعية لهذه التربية . أما تفريق الكاتب بين الرئاسة الإدارية والقيادة ، واعتباره قيادة للإخوان تجمع الصفتين كليهما ، وأن الأفراد يطيعونها ليس نتيجة مركزها فقط ، ولكن اقتناعاً بها ، وبالمنهج الذى تحمله ، فردِّى على ذلك :

(١) أنه قد يوجد من أفراد الجماعات من هو غير مقتنع بالقيادة كشخصية تصلح لتولى الأمر ، وهو ما لا يستطيع أن ينكره أحد ؛ إذ كيف لجماعة بهذه السعة والكثرة أن يقتنع جميع أفرادها بشخصية المرشد العام ، وأين هذه الشخصية التى يرضى عنها الجميع ويقتنعون بها كما يعبر الكاتب ؟

وحتى إذا كانت هذه الشخصية قد وصلت للقيادة بطريقة صحيحة - وهى انتخاب الهيئة التأسيسية ، وهو للأسف ما لا يحدث الآن ؛ وحتى إذا كانت كذلك فإن انتخاب الأغلبية لها يكفى بما يعنى وجود أقلية غير موافقة .

(٢) قول الكاتب إن مرشد الجماعة على امتداد تاريخها يجمع بين الصفتين الرئاسة والقيادة ، هو رأيه الشخصى وإذا كانت شخصية الأستاذ حسن البنا قد تحقق لها ذلك بحكم كونه مؤسس الجماعة ، وبما حباه الله له من مواهب وقدرات ، فإن من جاء بعده لم يتحقق له هذا الأمر بالضرورة ، أقول هذا مع خالص تقديرى واحترامى لكل من تولى هذه المكانة ، وخاصة الرجل العظيم الأستاذ : حسن الهضيبى رحمه الله .

(٣) رفض الكاتب لوصفى للقيادة بأنها مركز إدارى قد يتغير -: ربما يكون متعلقاً بما استقر عليه العمل فى الجماعة ، وبما هو منصوص عليه فى القانون الأساسى من أن المرشد العام يظل فى منصبه مدى الحياة إلا فى أحوال معينة مبينة فى موضعها .

وأتساءل : لماذا نستنكر على الرؤساء فى دول العالم « المتخلف » تمسكهم بالقيادة مدى الحياة ، ونرى من الأفضل والأصلح أن تكون هناك مدة محددة للرئاسة تقبل التجديد مرة أو مرتين كما هو معمول به فى بعض الدول العربية ، ثم نقع فيما نستنكره ؟!

قد يُقال : إننا غير ملزمين بالمنهج الغربى للديمقراطية ، وهذا صحيح ؛ ولكن تطبيق الشورى بمفهومها الإسلامى لا يمنع بما لدى الآخرين مادام لم يخالف نصًا صريحًا .

وإذا كان كثير من علمائنا المعاصرين « كيّفوا » الخلافة على أنها عقد بين الأمة والحاكم ، ومن حق الشعب اشتراط ما يشاء من شروط ، ومنها تحديد مدة الخلافة ، إذا كان هذا جائزًا بالنسبة للحاكم -: فلم لا يؤخذ فى الاعتبار على مستوى جماعة تجتهد لتقيم دولة الإسلام ؟ ونستنكر على الحكام استبدادهم واغتصابهم للحكم مدى الحياة ؟!

على أية حال هذا رأىٌ شخصى ، أرى معه أيضاً ضرورة مراجعة الإخوان للقانون الأساسى ، واللوائح الداخلية فى ضوء ما استجد من ظروف ، وما وقع من أحداث .

خامساً : يذكر الكاتب فى تعليقه أننى أنكر الإنجازات التى كان للإخوان - بعد الله - فضل إتمامها ، ولا أدرى من أى العبارات استنتج الكاتب هذا الأمر ، وقد راجعت ما كتبتُ مرارًا فلم أجد لذلك أثرًا .

على أية حال أحب أن أطمئن الأستاذ الفاضل أننى لا أعتقد أن منصفًا أيًا كان اتجاهه الفكرى ، وانحيازه الأيديولوجى -: يمكن أن ينكر تأثير الإخوان على المجتمع المصرى ، والتاريخ بين أيدينا والواقع ملموس ، وحداثة العهد - التى لمزنى بها الأستاذ الفاضل - لا تعنى الانقطاع عن الماضى وإلّا لجهلنا سيرة نبينا - ﷺ - وتاريخ أمتنا .

سادساً : تعليقاً على البند (١٠) فى رد الكاتب ، وهو دفاعه عن ولاء الأفراد لدعوتهم ، فلم يكن انتقادى لدعوته الأفراد لولائهم للحركة وهو ولاء لمنهج لا لأشخاص أو كذا ينبغى أن يكون - ولكن انتقادى - ولايزال - لاستدلاله فى هذا الأمر بالآية (٤) من سورة الممتحنة ﴿ **لَقَدْ كَانَ لَكُمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ فِي إِبْرَاهِيمَ وَالَّذِينَ مَعَهُ إِذْ قَالُوا لِقَوْمِهِمْ إِنَّا بُرَءَاءُ مِنكُمْ وَمِمَّا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ كَفَرْنَا بِكُمْ وَبَدَا بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةُ وَالْبَغْضَاءُ أَبَدًا حَتَّىٰ تُؤْمِنُوا**

بَاللَّهِ وَحْدَهُ ﴾ ؛ لأن الآية – كما ذكرتُ – تصف علاقة بين أهل إيمان وأهل كفر ، لا بين مسلمين ومسلمين ، فالاستدلال بها فى معرض حث الأفراد على الولاء لحركتهم التى تعيش فى مجتمع مسلم استدلال خاطىء لا شك .

وأعتقد أن حذرى فى التعامل مع المجتمع من باب « التكفير » له ما يبرره .

وأخيراً : فللأستاذ الفاضل كل الشكر لاهتمامه بما نشرناه ، وأسأل الله أن يوفقه والعاملين معه لنصرة دينه ، وإعلاء شريعته ، وأن يلهمهم الفهم الصحيح والعمل المثمر .

والله يقول الحق وهو يهدى السبيل .

رسـائل جـامعيـة

أسس المنهج القرآني في بحث العلوم الطبيعية

أ.د. أحمد فؤاد باشا

هذه الرسالة الجامعية تقدم بها الطالب/منتصر محمود مجاهد أحمد للحصول على درجة الماجستير من قسم الدراسات الفلسفية بكلية البنات جامعة عين شمس، بإشراف الأستاذة الدكتورة سهير فضل الله أبو وافية، والأستاذ الدكتور منصور حسب النبى، واشترك فى مناقشتها الأستاذ الدكتور أحمد فؤاد باشا، والأستاذة الدكتورة سهام محمود النويهى.

وقد أجيزت الرسالة بتقدير ممتاز مع التوصية بطبعها على نفقة الجامعة بعد أخذ ملاحظات لجنة المناقشة فى الاعتبار (١٤١٢هـ - ١٩٩٢م).

تحتوى الرسالة على مقدمة وستة فصول وخاتمة، وتستند إلى ١٨٧ مرجعاً عربياً وأجنبياً، وتقع فى ٢٥٧ صفحة.

توضح المقدمة أهمية موضوع الرسالة من حيث إنها تتناول بالدراسة والتحليل منهج القرآن الكريم فى الحث على تحصيل العلم النافع، وممارسة التفكير العلمى السليم، من أجل التعرف على حقائق السنن الكونية، وكشف أسرار الوجود فى إطار مجموعة من الثوابت والمتغيرات، التى تصف النَّسق العام لهذا المنهج الإسلامى.

وجاء الفصلان الأول والثانى بمثابة مدخل عام لتوضيح أهمية الخطاب القرآنى فى تكوين العقلية العلمية الإسلامية، وتوجيهها نحو ضالتها، وإعدادها لإنجاز أعمال بنائية فى الفكر والحضارة.

وقد أحسن الباحث استخلاص الكثير من الآيات القرآنية الكريمة التى تستثير ملكات الإنسان الإدراكية وتحذر من عوائق التفكير العلمى السليم وترشد إلى مقومات الاستدلال بمناهج علمية مناسبة والحق أن موضوع هذين الفصلين جدير

بأن يعالج فى دراسة أو دراسات مستقلة تعمق وتدعم الاتجاه الداعى إلى صياغة نظرية عامة حول « فقه » العلم فى الإسلام ، وبلورة نسق إسلامى لمناهج البحث العلمى . (يرجع فى ذلك إلى دراستنا : « نحو صياغة إسلامية لنظرية العلم والتقنية » ، مجلة المسلم المعاصر ، عدد ٥٤ (١٩٨٩) ، ودراستنا : « نسق إسلامى لمناهج البحث العلمى » مجلة منبر الحوار ، عدد ١٧ (١٩٩٠) ، ومؤلفنا : فلسفة العلوم بنظرة إسلامية ، القاهرة ١٩٨٤) .

أما الفصل الثالث فقد اهتم بمعالجة المنهج التجريبى عند علماء المسلمين ، وأثره على علماء الغرب . وقد فصّل الباحث الحديث حول سبق علماء أصول الفقه إلى استخدام المنهج الاستقرائى عندما تعرضوا لقضية تعليل الأحكام الشرعية وأوضحوا الشروط المختلفة للعلّة ومسالكها . ثم اختار البتانى فى علم الفلك والحسن بن الهيثم فى علم الفيزياء وجابر بن حيان فى علم الكيمياء ليوضح من خلال مناهجهم البحثية ممارستهم للمنهج التجريبى واستيعابهم لأصوله وقواعده . وإذا كان الباحث قد وُفّق فى اختيار هذه النماذج المنهجية ؛ إلا أنه كان بحاجة إلى أمثلة ضيحية من واقع التراث العلمى الإسلامى ، لتوضيح مقدرة العقلية الإسلامية على الاستدلال الذى يصنع المعرفة على أساس منهجى سليم يتفق وطبيعة موضوع البحث ، ويعتمد على حسن استخدام الحواس والعقل معاً ، حيث تكمن الميزة الأساسية للمنهج الإسلامى فى أنه عقلى تجريبى فى آن واحد . على سبيل المثال ، كان يمكن مناقشة « مسألة ابن الهيثم » الشهيرة فى علم البصريات ، والتى عرفها الغرب باسم « مسألة الهازن » ، كمثال جيد يوضح استخدام ابن الهيثم الرائد للمنهج الاستنباطى بطريقة تعتمد على فرض الفروض لإضفاء مقولات العقل على نتائج الملاحظة والتجربة ، وسبقه إلى توظيف الخيال العلمى فى المماثلة بين الظواهر المختلفة للكشف عن الوَحدة التى تربط بين وقائع متناثرة ، ثم التوصل إلى ابتكار المفاهيم والأحكام المطابقة للواقع والخبرة . ومثل هذا التحليل المنهجى يمكن التأصيل له بالرجوع إلى منهج الإمام أبى حنيفة الذى بلغ الذروة فى الاستنباط بالقياس ، حيث كان يبحث عن العلة ، فإذا وصل إليها أخذ يختبرها ، ويفرض الفروض ويقدِّر وقائع لم تكن موجودة فى الطبيعة أصلاً ، ولكن يحتمل وجودها ، ثم يبنى عليها حكمه فيما يسمى بالفقه التقديرى .

وعرض الفصل الرابع لأهم مشكلات الاستقراء عند علماء المسلمين (جابر ، البتانى ، ابن الهيثم ، الغزالى) وعلماء الغرب (سل ، هيوم ، بول موى) ، بعد أن قدم شرحًا مقبولاً لفكرة السببية فى

القرآن الكريم . واستعان الباحث بنصوص تراثية للإمام الغزالى توضح موقفه من مبدأ الاستقراء ، المتمثل فى أن عمومية الحكم بالجزئى على الكلى دون استقراء جميع الجزئيات -: لا يورث يقينا ؛ وإنما يحرك ظنا ، وربما يقنع إقناعًا يسبق الاعتقاد إلى قبوله ويستمر عليه . وعقد مقارنة تحليلية بين هذا الموقف وموقف كارل بوبر الذى يعتبر أن مبدأ الاستقراء زائد عن الحاجة وأنه يفضى حتما إلى اللااتساقات المنطقية . وقد وجد الباحث فى تراثنا الإسلامى مادة وفيرة ساعدته على إبراز الجوانب العقلانية فى الفكر الإسلامى ومقارنتها بنظريات فلسفة العلم المعاصر .

واهتم الفصل الخامس بمعالجة قضية المنهج العلمى المعاصر وبيان عناصره والأسباب التى أدت إلى الأخذ به فى موضوعات الفيزياء الحديثة والمعاصرة التى تقتضى نوعًا من الفروض الصورية القائمة على قوانين علمية سبق التوصل إليها على أساس من الخبرة الحسية والملاحظة والتجربة . وحاول الباحث أن يفرق بينه وبين الفرض الاستقرائى ، كما عرض لبعض تعاريف الفرض وشروطه ، وناقشها فى ضوء آراء لابن الهيثم ، وكارل بوبر ، وتوماس كون . ثم عرض بعد ذلك لقضية اختبار النظريات العلمية والتثبت من صدقها . وهنا أيضاً يجد الباحث مجالاً للمقارنة بين ابن الهيثم وكارل بوبر فيما يتعلق بمبدأ التكذيب الذى قال به الأخير لتخطئة النظرية العلمية أو دحضها بدلاً من تأكيدها . وأوضحت النصوص التى استشهد بها الباحث كيف أفصح الحسن بن الهيثم عن معنى « الشك » العلمى لدى الذات الباحثة سواء قبل الشروع فى إجراء الخطوات التنفيذية للبحث فى ظاهرة ما ، أو بعد الوصول إلى النتيجة النهائية بخصوص نفس الظاهرة ، وكأنه بذلك يعبّر عن إحدى صور التدخل الذاتى فى البحث الموضوعى بأفضل مما عبر عنه حديثاً فيلسوف العلم كارل بوبر فى مبدأ التكذيب ومنطق الكشف العلمى . وتظهر عبقرية ابن الهيثم فى أنه يقدم مبدأ الشك فى منهج نقدى تجريبى قادر على بلوغ الحقيقة العلمية بأكبر قدر ممكن من اليقين .

كذلك تناول الباحث فى هذا الفصل موضوع الاختبار من خلال مقارنة عقدها بين مبحث الاستصحاب لدى الأصوليين ، وفكرة النموذج المعرفى ، والعلم السوى ، والثورة العلمية عند توماس كون . ولكن هذه المقارنة جاءت مبتسرة وغامضة إلى حدٍّ ما ، فلم تحقق الغرض الذى ابتغاه الباحث من ورائها .

وأخيرًا ، يأتى الفصل السادس من الرسالة ليعرض موضوع الحركة فى الكون كمثال لتطور بعض النظريات العلمية فى ضوء القرآن الكريم . فبين كيف تبلورت

فى عصر الحضارة الإسلامية أُسس علم الميكانيكا الذى كان مرتبطاً عند الإغريق بالنظريات الفلسفية ، فأدى استخدام المنهج التجريبى لأول مرة فى تاريخ العلم إلى تحديد الكثير من المصطلحات والمفاهيم الميكانيكية ووصف حركة الأجسام وأنواعها . وخصص الباحث جزءًا من هذا الفصل لموضوع الإعجاز العلمى فى القرآن الكريم والأدلة القرآنية على كروية الأرض ودورانها حول نفسها وحول الشمس ، وكذا دوران الشمس وكواكبها حول المجرة . واستشهد بدراسات معاصرة فى هذا المجال لحساب سرعة الضوء باعتبارها الحد الأقصى للسرعة الكونية كما فهمها من بعض معانى آيات القرآن الكريم . وهذه القضايا وثيقة الصلة بالمنهج القرآنى وإشاراته إلى الحقائق الكونية المتفقة مع نتائج البحث العلمى السليم ، لكن الضوابط المنهجية للبحث فيها كانت بحاجة إلى مزيد من الإيضاح والتدقيق .

ثم جاءت الخاتمة بعد ذلك فى أربع صفحات لتشير إلى أهم نتائج البحث التى سبق أن أوضحناها ، وتوصى بضرورة تصحيح تاريخ العلم وإعادة النظرة فى الترجمات القديمة من أجل إبراز الدور الحقيقى لعلماء المسهمين فى إرساء قواعد المنهجية العلمية ودفع حركة التقدم العلمى والازدهار الحضارى .

ويؤخذ على الرسالة عمومًا فى صورتها الحالية عدة ملاحظات نوجزها فيما يلى :

١ - عدم وضوح بعض المفاهيم واستخدامها أحياناً فى غير موضعها ، على نحو ما نجد فى الفصل الثانى حيث اعتبر الباحث أن النظام الكونى والتوحيد هما كل خصائص المنهج العلمى (الإسلامى)، واعتبر الخصائص المميزة لكل من العالم والعلم بمثابة مسلمات المنهج العلمى ، وتتحول هذه « المسلمات » إلى عوائق للمنهج عندما يتخلى عنها الباحث أو ينفيها . (راجع فى ذلك ما كتبناه حول المنهج العلمى وأنواعه فى مؤلفنا : « فلسفة العلوم بنظرة إسلامية » ، القاهرة ١٩٨٤) .

٢ - التصرف فى بعض النقول بما يؤدى أحيانا إلى الابتعاد عن المعنى المقصود فى النص المنقول من المصدر الأصلى . على نحو ما نجد فى صفحة ٤ عن نصٍّ مقتبس من كتاب « المنطق الوضعى » للدكتور زكي نجيب محمود ، وفى صفحة ٦ عن نص مقتبس من كتاب « التفكير فريضة إسلامية » للعقاد ، وفى صفحة ١٧٠ عن نص مقتبس من كتاب « فلسفة العلوم بنظرة إسلامية » لصاحب هذا التحليل .

٣ - الاقتصار على المصدر القرآنى فى توصيف المنهج العلمى وتحديد المقصود الأصلى والغرض الحقيقى للعلم فى الإسلام . وهذه نقطة ضعف جوهرية كان بالإمكان تفاديها بالرجوع إلى السنة النبوية المطهرة وأمهات الكتب التراثية لإثراء

الصياغة وتعميق المناقشة .

٤ - كثرة الأخطاء المطبعية واللغوية فى الرسالة بصورة عامة ؛ ونوصى بضرورة إجراء التصويبات المطلوبة قبل طبع الرسالة أو إيداعها المكتبة حتى يمكن أن يعوّل عليها كمرجع معتمد .

إلا أن هذه الملاحظات لا يمكن أن تقلل من قيمة الرسالة ، ومن الجهد الكبير الذى بذل فى إعدادها ، وهى بلا شك تقدم رؤى جديدة على طريق إسلامية المعرفة ، وتعتبر إسهاماً طيباً فى مجال فلسفة العلم الإسلامية .

هذا وبالله التوفيق

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

يقدم إلى قرائه الكرام

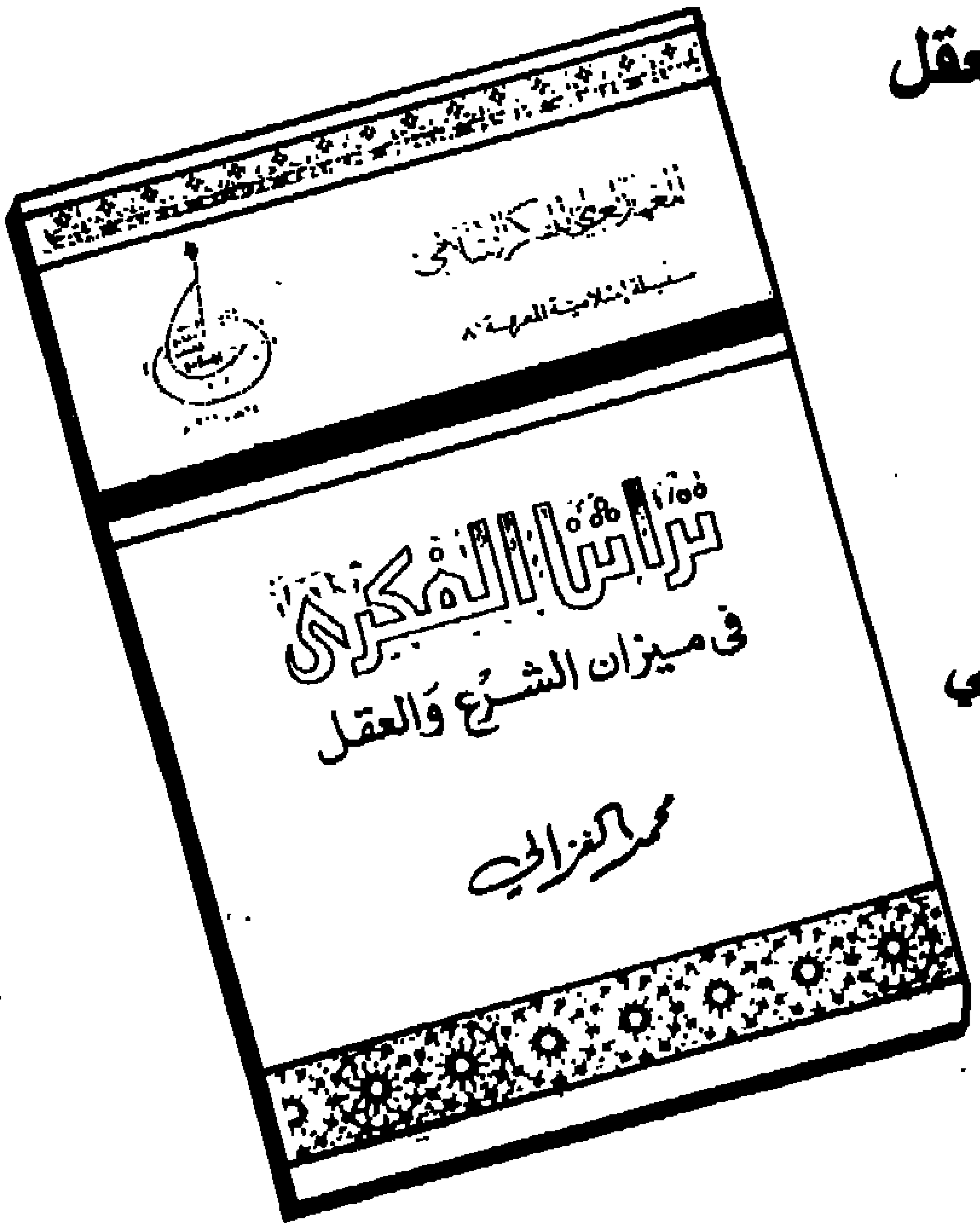
أحدث إصداراته في سلسلة إسلامية المعرفة

تراثنا الفكري
في ميزان الشرع والعقل

للشيخ

محمد الغزالي

تقديم د. طه جابر العلواني



حديث ذو شجون حول العلوم النقلية الإسلامية ونقدها وإصلاح مختلف جوانبها التعليمية لتتمكن هذه العلوم من أداء دورها في بناء النسق الثقافي الإسلامي وإسلامية المعرفة.

يطلب من مكاتب المعهد بجميع أنحاء العالم

النشـــرة
المكتبية

ترجمات وتفاسير القرآن بلغات آسـيا الوسـطى

د. حسن المعايرجي

ثم فرق كبير بين التفسير والترجمة حتى ولو كان التفسير بغير العربية ؛ فالمسلم يفسر وغير المسلم يترجم .

لذا تجد أن الكتب الموجودة فى آسيا الإسلامية هى تفاسير رصينة من مسلمين مؤهلين للتفسير وكتب روسيا الأوروبية هى ترجمات حرفية من نصارى غير مؤهلين للتعامل مع الكتاب الكريم .

وقد لزم التنويه بذلك لأن الكثيرون سألونى عن مدى صلاحية ترجمة كراتشوفسكى أو غيره من النصارى للطباعة . وأجمل هنا باختصار الترجمات الروسية المعروفة ، وكلها لا تصلح أن ينظر إليها كمصدر للمعرفة القرآنية .

١ – ترجمة بطرس ماسليفيتش يوسنيكوف من جامعة بادوا ونشرت فى سان بطرسبورج عام ١٧١٦م وهى مترجمة من ترجمة دى رييه الفرنسية السيئة ودى رييه ترجم عن اللاتينية الكهنوتية لروبرت أرف كيتون .

٢ – ترجمة للسور العشرين الأولى محفوظة على شكل مخطوط وترجمت بين عام ١٧٠٠ وعام ١٧٢٥م مأخوذة عن دى رييه الفرنسية أيضاً وهى لمجهول .

٣ – ترجمة م.ى. فيريوفكين (١٧٣٢ – ١٧٩٥م) وصدرت فى عهد الامبراطورة كاترين الثانية عام ١٧٩٠م وأخذت أيضاً عن ترجمة دى رييه الفرنسية .

٤ – ترجمة الكسندر كالميكوف وصدرت فى سان بطرسبورج عام ١٧٩٢م .

٥ – ترجمة ك. نيكولايف ، وهى منقولة عن ترجمة كازيمرسكى الفرنسية ، وطبعة فى موسكو أعوام ١٨٦٤ – ١٨٦٥ – ١٩٧٦ – ١٨٨٠ – ١٩٠١م وجميع هذه الترجمات تفاوتت فى درجة ردائتها ،

وجميعها منقولة من الفرنسية .

٦ - ترجمة د.ن. بوفوسلافسكى (١٩٢٦ - ١٨٩٢م) وبقيت هذه الترجمة فى صورة مخطوطة ؛ لأن الكنيسة الأرثوذوكسية منعت طباعتها ، وقد تُرجمت من النص العربى ؛ لأن المؤلف كان يعرف العربية ، وهو شخصية عسكرية كان معلقاً فى السفارة الروسية باستانبول ولازم الشيخ المجاهد محمد شامل فى مدينة سان بطرسبورج بعد أسره .

٧ - ترجمة جوردى سابليكوف (١٨٠٤ - ١٨٨٠م) وهى فى جزئين ، وطبعت فى قازان عدة مرات فى أعوام ١٨٩٤ ، ١٨٩٨ ، ١٩٠٧م ، وكان النص العربى مرفقاً مع الترجمة الروسية ، وهى حافلة بالمصطلحات النصرانية والتعبيرات الكنيسية .

٨ - ترجمة أ. كراتشكوفسكى وهو مستشرق زار القاهرة وبيروت وسوريا ، واطلع على الكثير من الأدب العربى وظهرت عام ١٩٦٣ . وأعيدت طباعتها فى نيويورك ، وكانت نظرة اجناز كراتشكوفسكى للقرآن الكريم نظرة أدبية محضة ، وتعامل معه على هذا الأساس محاولاً أن يكون عمله إنتاجاً أدبياً رفيعاً . وقد حاولت دراسة ترجمته لسورة الفاتحة فوجدت أنه قد ترجم ﴿ **الرحمن الرحيم مالك يوم الدين** ﴾ فتحولت عنده إلى « الرحمن الرحيم قيصر يوم الدين » حيث إنهم لا يعرفون الملوك بل القياصرة .

وهكذا تكون تراجم النصارى .

٩ - الترجمة التى تقوم بها دار العروبة فى لاهور باهتمام من الأخ الشيخ خليل الحامدى مازالت تحبو لقلة المال ، وقد حصلت على جزء مهم من هذه الترجمة حيث إنهم يترجمون القرآن الكريم من الآخر إلى الأول ، وحسب علمى من الشيخ الحامدى أنهم ترجموا الأجزاء ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠ ، وهى ترجمة من تفسير تفهيم القرآن الكريم لمولانا أبى الأعلى المودودى ، والتى يؤخذ عليها أنها تفسير اعتمد فيه (وخصوصاً فى أوله) على التفسير بالرأى .

١٠ - ترجمة أخيرة ظهرت للفرقة القاديانية الضالة ، وذلك فى لندن عام ١٩٨٧م ، وكعادة القاديانيين فإنهم يثبتون النص العربى بجوار تفاسيرهم المغرضة ، وهى ترجمة فى ٦٣٥ صفحة بها كثير من الأخطاء المطبعية .

أما **التفاسير** باللغات الآسيوية للشعوب الإسلامية فإنى أجملها هنا فيما يلى :-

١ - ابن أسد الله الحميدى (شيخ الإسلام) - قرآن - الإتقان فى ترجمة القرآن - قرآن تفسيرى قازان تيلينده فى جزئين - قازان ١٩٠٧ - ١٩١١م . جـ١ - ٥٢٠ ص - جـ٢ - ص٤٥١.

بالحرف العربى – تاتارى قازان لغات تركية غربية .

٢ – ابن أسد الله الحميدى (شيخ الإسلام) – قرآن – الإتقان في ترجمة القرآن – قرآن تفسيرى قازان تيلينده في جزئين – قازان ١٩١١ – ١٩١٤ . الطبعة الثانية جـ١ – ٥٢٠ص – جـ٢ – ص٤٥٢. بالحروف العربى تاتارى قازان لغات – تركية غربية .

٣ – ابن أسد الله الحميدى (شيخ الإسلام) – قرآن – الإتقان في ترجمة القرآن – قرآن تفسيرى قازان تيلينده في جزئين – اسطنبول ١٩٨٤ . الطبعة الثالثة ، الناشر – الشيخ خليفة التاى جـ١ – ٥٢٠ص – جـ٢ – ص٤٥٢ . بالحرف العربى تاتارى قازان – لغات تركية غربية .

٤ – ابن أسد الله الحميدى (شيخ الإسلام) – قرآن – الإتقان في ترجمة القرآن – قرآن تفسيرى قازان تيلينده في جزئين – الدوحة – قطر ١٩٨٥م . الطبعة الرابعة – الناشر خليفة بن خالد السويدى جـ١ – ٥٢٠ ص – جـ٢ – ٤٢٤ص . بالحرف العربى – تاتارى قازان – لغات تركية غربية .

٥ – ابن أسد الله الحميدى (شيخ الإسلام) – قرآن – الاتقان في ترجمة القرآن – قرآن تفسيرى قازان تيلينده فى جزئين فى مجلد واحد الدوحة – قطر ١٩٨٧م الطبعة الخامسة – الناشر إدارة الشئون الدينية للمحاكم الشرعية . جـ١ – ٥٢٠ ص – جـ٢ – ٤٢٤ص . بالحرف العربى – تاتارى قازان – تركية غربية .

٦ – محمود بن السيد نادر الطرازى – قرآن كريم مترجم ومحشى باللغة التركستانية – كراتشى ١٣٩٥هـ . (٧٠٤ص) قياس ٤ . حرف عربى – ايغور لغات تركية شرقية .

٧ – محمود بن السيد نادر الطرازى – قرآن كريم ومحشى باللغة التركستانية – الدوحة – قطر ١٩٨٠ – الناشر خليفة بن خالد السويدى (٧٠٤ص) قياس ٤ . حرف عربى – ايغور – لغات تركية شرقية .

٨ – محمد حسن الثقفى – كتاب البيان في تفسير القرآن – جزئين – تفليس ١٩٠٨ جـ١ – ٤٩٢ص ، جـ٢ – ٥٣٨ص – بالحرف العربى – آذربيجان – لغات تركية جنوبية .

٩ – كتاب كشف الحقائق – تفسيرى قرآن شريف . ترك آذربيجان ديليندا . في ٣ أجزاء . إخراج مير محمد كريم ميرزافارو العلوى . باكو ١٩٠٧ – ١٩٠٨م جـ١ – ٧٤٥ص ، جـ٢ – ٧٩١ص جـ٣ – ٩٥٩ص ، حرف عربى – آذربيجان – لغات تركية جنوبية .

١٠ - لمجهول - قرآن - كلامى شريف تفسيرى - تفسير فوائد - جزئين ، قازان ١٨٩٩ - ١٩٠٠م ، جـ١ - ٣٧٨ص ، جـ٢ - ٤٨٠ص ، بالحرف العربي - تاتارى قازان - لغات تركية غربية .

١١ - لمجهول - قرآن - تحصيل البيان في تفسير القرآن - قازان ١٩١٠ - (٧٤٨ص) حرف عربي - تاتارى قازان - لغات تركية غربية .

١٢ - لمجهول - قرآن تفسيرى فوائد - ٤ أجزاء ، قازان (بدون تاريخ) جـ١ - ٢٥٢ص ، جـ٢ - ٤٦٤ص ، جـ٣ - ٣٦١ص ، جـ٤ - ٣١٦ص - حرف عربي - تاتارى قازان - لغات تركية غربية .

١٣ - هافتيك - كتاب شرف المآب هافتيك تفسيرى تركى تيلينده ، تاج الدين أفندى تصنيفا اندان سدرة المنتهى اسمل ، الطبعة الثانية قازان ١٨٩٨ - ١٩٠٤م (٣٩٩ص) حرف عربي - تاتارى قازان - لغات تركية غربية .

١٤ - ابن أسد الحميدى (شيخ الإسلام) ، قرآن تفسيرى ، قازان ١٩٠٧ (٤٦٠ص) حرف عربي - تاتارى قازان - لغات تركية غربية .

١٥ - ابن أسد الحميدى (شيخ الإسلام) ، قرآن تفسيرى ، طوكيو ١٩٥٠ . حرف عربي - تركى قازانى - لغات تركية غربية .

١٦ - قرآن - سورة الكهف ، قازان ١٨٨٠ (٥٩٠ص) - حرف عربي - تاتارى قازان - لغات تركية غربية .

١٧ - نعمان بن أمير بن عثمان (ملا) ، تفسيرى نعمانى - أوهرنبورج ١٩٠٧ . (٤٧٤ص) قياس ٤ .- حرف عربي - تاتارى قازان - لغات تركية غربية .

١٨ - نعمان بن أمير بن عثمان (ملا) ، تفسيرى نعمانى - تفسيرى قرآن كريم قازان ١٩١١ (٣٩٠ص) قياس ٤ - حرف عربي - تاتارى قازان - لغات تركية غربية . (فسر المؤلف نصف القرآن الكريم وتوفى قبل إتمامه) .

١٩ - نعمان بن أمير بن عثمان (ملا) ، تفسيرى نعمانى - إخراج عماد الدين جمال الدين ، هلسنكى ١٩٥٩ . (٣٩٠ص) قياس ٤ - حرف عربي تاتارى قازان - لغات تركية غربية .

٢٠ - نعمان بن أمير بن عثمان (ملا) ، تفسيرى نعمانى - كلام شريف ، دار العلوم الدوحة - قطر ١٩٨٩ (٣٩٠ص) قياس ٤ .- حرف عربي - تاتارى قازان - لغات تركية غربية (تعتبر الطبعة القطرية هى الطبعة الرابعة لهذا التفسير) .

٢١ - لمجهول ، دعائى (إنعام) ، طبعة

ثانية – قازان ١٢٩٧ – ١٢٩٩هـ الموافق ١٨٧٩ – ١٩٨١م (١٣٦ص) ، ويشتمل على السور رقم ١ ، ٢ ، ٣٦ ، ٤٨ ، ٥٥ ، ٥٦ ، ٦٧ ، ٧٨ ، ١٠٥ ، ١١٤ – حرف عربي – تاتارى قازان – لغات تركية غربية .

٢٢ – لمجهول ، هافتيك – هذا تفسير هافتيك من تفسير التبيان ، قازان ١٨٩٥ . (٢٣٢ص) حرف عربي – تاتارى قازان – لغات تركية غربية .

٢٣ – لمجهول ، كتاب شرف مآب هافتيك تفسيرى تركى تيلينده ، قازان ١٩٠٥ . (١٩٩ص) حرف عربي – تاتارى قازان – لغات تركية غربية .

٢٤ – لمجهول ، هافتيك تفسيرى تركى (قازان) تيلينده ، طبعة ثانية ، قازان ١٩٠٣ – ١٩٠٧م . (٢٠٤ص) – حرف عربي – تاتارى قازان – لغات تركية غربية .

٢٥ – لمجهول ، هافتيك – تفسيرى هافتيك ، مولانا محمد جمال الدين تفسيرى اندان ، طبعة ثانية ، قازان ١٨٨٥ – ١٩٠٠م (٢٣٨ص) – حرف عربي – تاتارى قازان – لغات تركية غربية .

٢٦ – لمجهول ، هافتيك يانجى تفسيرى هافتيكا تفسيرى بيان ، قازان ١٨٩٧م . (٢١٤ص) – حرف عربي – تاتارى قازان – لغات تركية غربية .

٢٧ – لمجهول ، قرآن تحليللرى ، قازان ١٧٩٧م . (١٦ص) – حرف عربي – تاتارى قازان – لغات تركية غربية .

٢٨ – لمجهول ، سور من القرآن ، قازان ١٨٩٣ ، ١٨٩٥ ، ١٨٩٨م ، تاتارى قازان – لغات تركية غربية .

٢٩ – لمجهول ، يس شريف تفسيرى ، قازان ١٨٩٥ ، ١٨٩٨ ، ١٨٩٩ ، ١٩٠٣م (٤٨ص) حرف عربي – تاتارى قازان – لغات تركية غربية .

٣٠ – لمجهول ، يس تفسيرى ياناترتيب داياسيني شريف معنى سى ، قازان ١٩٠٧م (٤٠ص) – حرف عربي – تاتارى قازان – لغات تركية .

٣١ – القارى محمد ظريف القاشغرى – تفسير جزء عم – الناشر اوزمرادى آيلاه كامياب أتسون – قشغر ١٣٥٦هـ – ٧٣٦ص – حرف عربي باللسان الأوزبكى شغطاى (توفى المفسر رحمه الله عام ١٩٥٩ في عولجا الصين تاركاً تفسيره للقرآن كاملاً في صورة مخطوطة عند عائلته ، والبحث جار عنها لطبعها .

٣٢ – القارى محمد ظريف القاشغرى – تفسير جزء عم – الناشر مطبعة على بن على الدوحة – قطر – ١٩٨٧ – ٧٣٦ص – حرف عربي – طبعت ٢٠٠٠ نسخة .

٣٣ – محمد بن العلامة الحاج دتملا صالح

القاشغرى الأرتوجى - قرآن كريم ومعانيه في اللغة الأيغورية - الناشر دار النشر الوطنية - بكين ١٩٨٦ - ٦٣٦ص - تفسير باللغة الأيغورية - حرف عربى - أعادت تاج كمينى طباعته عام ١٩٨٦ في ٩٩,٥٠٠ نسخة في عام ١٩٨٧ في ١٤٩,٥٠٠ نسخة .

٣٤ - الشيخ خليفة التاى - القرآن الكريم ومعانيه وبيانه باللهجة القازاقية الناشر خليفة التاى - استانبول ١٩٨٨ - ٦٠٧ص بالحرف العربى - اللغة القازاقية - اللغات التركية الوسطى (عائلة الألتاى) .

٣٥ - تفسير الشيخ يعقوب شرخى ، بلغة الطاجيك (فارسى) وهو على شكل مخطوط ، والتفسير جزئى .

٣٦ - محمد بن العلامة الحاج داملا صالح الكشغرى الأرتوجى ، قرآن كريم ومعانيه باللغة الأيغورية ، الناشر دار النشر الوطنية ، بكين ١٩٨٦ بالحرف العربى ، وفى ٦٣٦ صفحة ، واعتمد المؤلف على ما يقرب من ٢٧ تفسيراً مثل المنار وابن كثير والكشاف والرازى والجلالين والخازن والحسينى وابن عباس وغيرهم . وهى طبعة أوفست عن النسخة المطبوعة فى تاج كمينى بباكستان وقد طبع منه فى الصين طبعتان الأولى فى ٩٩,٥٠٠ نسخة فى عام ١٩٨٦ ، والثانية فى ١٤٩,٥٠٠ نسخة فى عام ١٩٨٧ .

٣٧ - شيخ الهند محمود حسن ديونبدى ، وشيخ الهند مولانا شبير أحمد ديوبندى (لجنة من المترجمين بتكليف من الملك ظاهر شاه ملك أفغانستان قامت بترجمة هذا التفسير إلى لغة الفارسى دارى عام ١٩٤٠) وهذه اللغة تنتشر فى أفغانستان وطاجيكستان بعنوان « قرآن مجيد ترجمه باتفسير » فى ثلاثة أجزاء بالحرف العربى فى ٣٤١٩ صفحة . طبع فى مطابع الدوحة الحديثة عام ١٩٨٨ ، كما طبع فى أفغانستان عدة مرات ومرة فى لاهور .

هذا علاوة على كتاب تفسير البيان فى تفسير القرآن (مجلدان) باللغة الأذرية ، وكلام شريف تفسيرى (أربع مجلدات باللغة التاتارية) ، وتفسير الفوائد (أربع مجلدات) باللغة التاتارية ، وجارى البحث عن هذه التفاسير الثلاثة لتضاف إلى مجموعة الترجمات والتفاسير التى احتفظ بها فى الدوحة .

هذا ما وصل إليه علمى من تفاسير تلك الأصقاع ولعل هناك تفاسير أخرى لم تصلنا أخبارها ، علينا الاجتهاد فى رصدها والمحافظة عليها ، فهى جهود ثمينة يصعب تكرارها . وكم كنت أتمنى أن أسافر إلى بلاد المسلمين فى روسيا كى أبحث عما قد يكون موجوداً من تفاسير أو فهارس

للتفاسير فى المساجد والإدارات الدينية ، أو عند الأفراد كى نعيد طباعة الصالح منها . ولكن ليس كل ما يتمنى المرء يدركه .

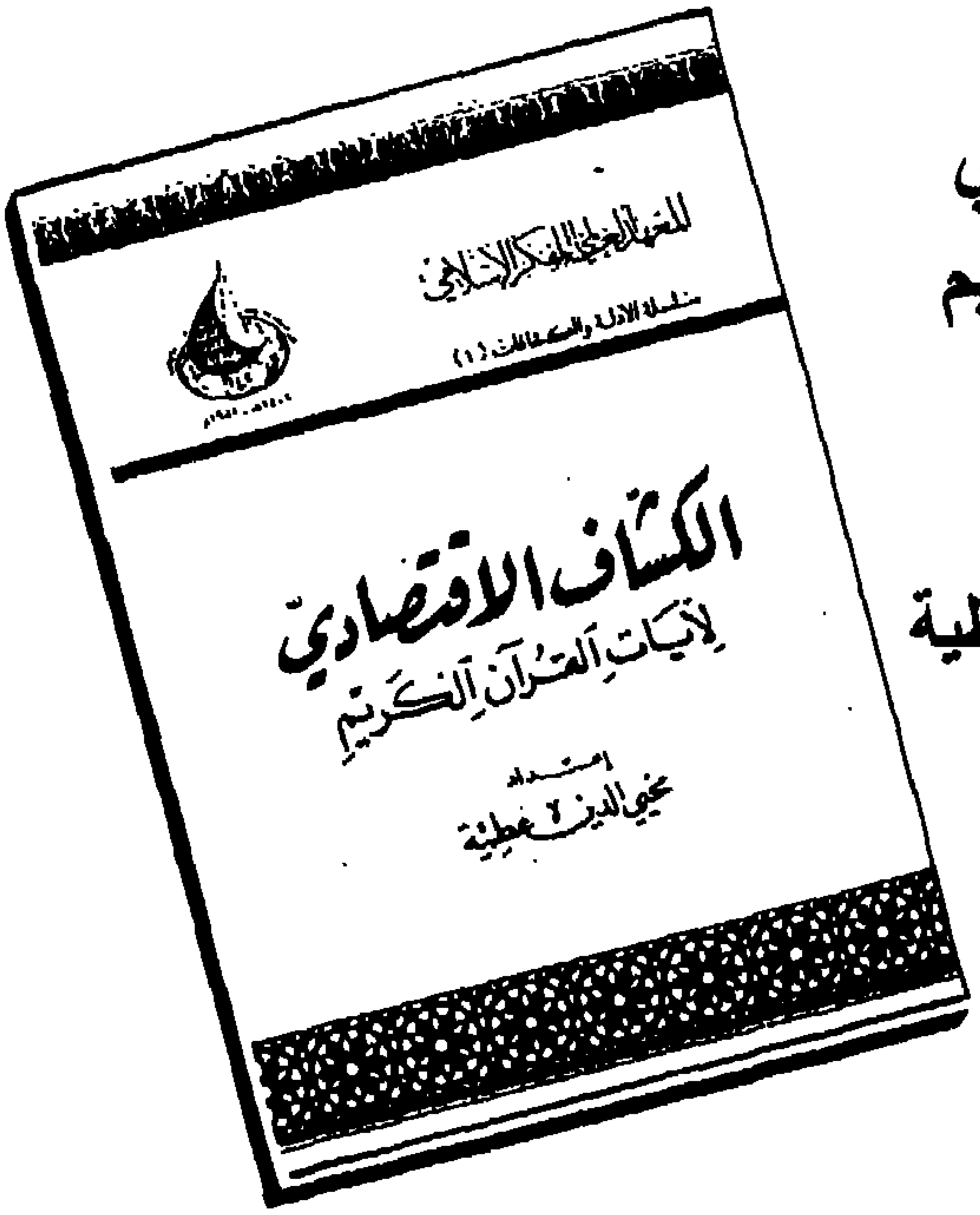
ويمكنكم ملاحظة ما تم طبعه فى الدوحة من هذه التفاسير المذكورة فى القائمة والتى وزعت فى حينه على شعوب تلك البلاد .

صدر حديثًا

عن المعهد العالمي للفكر الإسلامي

الكتاب الأول

في سلسلة الأدلة والكشافات



الكشاف الاقتصادي
لآيات القرآن الكريم

إعداد
الأستاذ محي الدين عطية

الكتاب أداة من أدوات البحث الاقتصادي الإسلامي، يوفر جهد الباحثين، باستخلاص الآيات القرآنية ذات العلاقة ببحوثهم، واستقصاء تفاسيرها المختلفة، وقد قُصد به فتح طريق لتأصيل العلوم الاقتصادية تأصيلاً إسلاميًا منطلقًا من المصدر الأول للهداية والمعرفة والحضارة.

يطلب من مكاتب المعهد بجميع أنحاء العالم

النشـرة المكتبية

قائمة ببليوجرافية في الخدمة الإجتماعية من منظور إسلامي

(١) إبراهيم عبد الرحمن رجب

مقالة بعنوان : الإسلام. والنخبة فى كتاب نماذج ، ونظريات فى تنظيم المجتمع – دار الثقافة للطباعة والنشر – القاهرة – ١٩٨٣ ص ٢٠٤ – ٢٢٥ .

(٢) أحمد يوسف بشير

القيم الدينية كتغير لتنمية المجتمع المحلى – رسالة دكتوراة غير منشورة – كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان – ١٩٨٨ .

(٣) الفاروق زكى يونس

بحث مقدم إلى المؤتمر الدولى لعلماء المسلمين بعنوان « الرعاية الاجتماعية فى الإسلام » إسلام أباد – باكستان – ١ – ٤ جمادى الأول ١٤٠١ – ٧ – ١٠ مارس ١٩٨١ .

(٤) عبد الحميد عبد المحسن

الأنشطة الطلابية ، وأثرها فى تكامل شخصية الطالب – مدخل إسلامى . بحث منشور بمجلة بحوث ودراسات فى العلوم الاجتماعية – الرياض – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ١٤٠٦هـ الموافق ١٩٨٦ ، ص ١٣٥ – ١٥٨ .

(٥) عبد الحميد عبد المحسن

موقف الشريعة الإسلامية من النظرة البيولوجية – بحث منشور فى « الندوة العلمية السابقة – معالجة الشريعة الإسلامية لمشاكل انحراف الأحداث . المركز العربى للدراسات الأمنية والتدريب – الرياض – ١٤٠٤هـ – ١٩٨٤م .

(٦) عبد الحميد عبد المحسن

الترويح فى الإسلام والوقاية من انحراف الأحداث بحث منشور فى الندوة العلمية السابقة – معالجة الشريعة الإسلامية لمشاكل انحراف الأحداث – المركز العربى

للدراسات الأمنية والتدريب – الرياض – ١٤٠٤هـ – ١٩٨٤م .

(٧) أحمد كمال أحمد وآخرون

فصل بعنوان « اتجاهات الرعاية الاجتماعية فى الإسلام » فى كتاب مقدمة الرعاية الاجتماعية – مكتبة النهضة المصرية – الطبعة الثانية – القاهرة ١٩٧٦م ، ص ٧٥ – ١١٥ .

(٨) عبد الفتاح عثمان وآخرون

فصل بعنوان « الأديان والرعاية الاجتماعية » الرعاية الاجتماعية والدين الإسلامى – مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة – ١٩٨٠م ص ٣٠ – ٥٧ .

(٩) عبد الستار الدمنهورى

دراسة تجريبية لإمكانيات الإفادة من نظام التحكم الإسلامى بين الزوجين فى علاج المشكلة الأسرية – رسالة دكتوراة غير منشورة – كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان – ١٩٨٠م .

(١٠) على الدين السيد

نموذج إسلامى للمعونة النفسية كأسلوب علاجى ، مقارناً باتجاه سيكلوجية الذات فى خدمة الفرد – رسالة دكتوراة غير منشورة – كلية الآداب – سوهاج – جامعة أسيوط ١٩٨١م .

(١١) على الدين السيد

التأصيل الإسلامى للرعاية الاجتماعية – مكتبة الحرية الحديثة – الطبعة الأولى – القاهرة ١٩٨٩ .

(١٢) على الدين السيد

بحث بعنوان « الخلوة الشرعية للسجين كاتجاه تقدمى للرعاية الاجتماعية فى الشريعة الإسلامية » دراسة ميدانية فى سجون القصيم بالمملكة العربية السعودية – مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية – المجلد الأول – العدد الأول يناير ١٩٩٠ .

(١٣) على حسين زيدان

بحث بعنوان « القيم الأخلاقية لخدمة الفرد من المنظور الإسلامى » المؤتمر العاشر للإحصاء ، والحسابات العلمية ، والبحوث الاجتماعية السكانية – القاهرة – جامعة عين شمس ١٩٨٥م .

(١٤) عبد الكريم العفيفى

نحو رؤية جديدة للمقابلة فى خدمة الفرد من المنظور الإسلامى – مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية – المجلد الأول – العدد الأول – يناير ١٩٩٠ .

(١٥) عبد العزيز مختار

المنظور الإسلامى للخدمة الاجتماعية – مجلة الخدمة الاجتماعية – الكويت – العدد الأول – مارس ١٩٨٦م .

(١٦) محمد أحمد عبد الهادى

« الخدمة الاجتماعية الإسلامية » مكتبة وهبة – القاهرة – ١٩٨٨م .

(١٧) عفاف إبراهيم عبد الله الدباغ
المنظور الإسلامى لممارسة الخدمة الاجتماعية - رسالة دكتوراه غير منشور - المعهد العالى للخدمة الاجتماعية للفتيات - الرياض - المملكة العربية السعودية - ١٤٠٩هـ .

(١٨) محمد إبرهيم نبهان
ورقة عمل حول التأصيل الإسلامى للخدمة الاجتماعية فى ندوة التأصيل الإسلامى للعلوم الاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - الرياض - ١٤٠٧هـ .

(١٩) محمد عبد الحى نوح
بحث بعنوان « المنهج الإسلامى فى تنظيم المجتمع كطريقة فى الخدمة الاجتماعية - جامعة حلوان - ٩ - ١٠ ديسمبر ١٩٨٧ - القاهرة .

(٢٠) محمد سلامة غُبارى
المدخل إلى الخدمة الاجتماعية الإسلامية (خدمة الفرد) - المكتب الجامعى الحديث - الطبعة الأولى - الإسكندرية - ١٩٨٥م .

(٢١) محمد سلامة غُبارى
الخدمة الاجتماعية ، ورعاية الشباب فى المجتمعات الإسلامية - المكتب الجامعى الحديث - الطبعة الأولى - الإسكندرية - ١٩٨٣م .

(٢٢) محمد سلامة غُبارى
مدخل علاجى جديد لانحراف الأحداث : العلاج الإسلامى ودور الخدمة الاجتماعية فيه - المكتب الجامعى الحديث - الإسكندرية - ١٩٨٦م .

(٢٣) محمد رفعت سالم
مبادىء الخدمة الاجتماعية فى ضوء القرآن والسنة - مجلة كلية العلوم العربية والاجتماعية - بالقصيم - المملكة العربية السعودية - ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م .

(٢٤) محمد نجيب توفيق
أضواء على الرعاية الاجتماعية فى الإسلام ، وارتباط الخدمة الاجتماعية بها بنائيا ووظيفيا - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٨٤م .

(٢٥) فؤاد نويرة
الإسلام والخدمة الاجتماعية - وزارة الشئون الاجتماعية ١٩٦٠م .

(٢٦) نبيل محمد صادق
طريقة تنظيم المجتمع فى الخدمة الاجتماعية - مدخل إسلامى - دار الثقافة للطباعة والنشر - القاهرة ١٩٨٣م .

(٢٧) نبيل محمد صادق
نحو مدرسة إسلامية فى الخدمة الاجتماعية - بحث فى الكتاب السنوى للخدمة الاجتماعية - مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٩ .

الموزعون المعتمدون
لمنشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي

في شمال أمريكا :

المكتب العربي المتحد

United Amb Bureau
P.O. Box: 4059
ALexandria, VA 22303, U.S.A.
Tel: (703) 329-6333
Fax: (703) 329-8052

خدمات الكتاب الإسلامي

Islamic Book Servioe
10900 W. Washingtun St.
Indianapolis, IN 46231 U. S. A.
Tel: (317) 839-9248
Fax: (317) 839-2511

في أوربا :

المؤسسة الإسلامية

The Islamic Fouodation
Markfield Da'wah Certre, Ruldy Lane
Markfield, Leioester LE6 ORN, U.K.
Tel: (44-530) 244-944/45
Fax: (44-530) 244-946

خدمات الإعلام الإسلامي

Muslim Infommijon Services
233 Seven Sister Rd.
London N4 2DA, U.K.
Tel: (44-71) 272-5170
Fax: (44-71) 272-3214

المملكة العربية السعودية :

الدار العالمية للكتاب الإسلامي
ص.ب. ٥٥١٩٥ الرياض ١١٥٣٤
تليفون: (966) 1-464-0818
فاكس (966) 1-463-3489

مصـــر :

المعهد العالمي للفكر الإسلامي
٢٦. ب شارع الجزيرة الوسطى
الزمالك ـــ القاهرة
تليفون: (202) 340-9520
فاكس: (202) 340-9520

لبنـان :

المكتب العربي المتحد
ص.ب: 135889 بيروت
تليفون: 807779

الأردن :

المعهد العالمي للفكر الإسلامي
ص. ب. ٩٤٨٩
عمان ـــ المملكة الأردنية
تليفون: 962-6-639992
الفاكس : 962-6-611420

المغـرب :

دار الأمان للنشر والتوزيع
4 زنقة المامونية
الرباط ـــ المغرب
تليفون: (212-7) 723276

الهنـد :

Genuine Publications & Media (Pvl) Ltd.
Vateg Building, Nimmuddin West
New Delhi- 110025
Tel: 6172409

الكشاف الاسلامي

من أجل إضاءة أسطع للمساحات الواسعة
التي يشغلها الفكر العربي الاسلامي المعاصر
ومصادره الأصيلة.

الكشاف الاسلامي

* أداة يحتاجها الباحثون والعلماء، ودليل يستخدمه طلاب الدراسات الاسلامية، ومرجع لا تستغني عنه المكتبات ومؤسسات التوثيق والمعلومات.
* نظام معلومات متكامل تعالج إشاراته البيبليوغرافية وكشافها التحليلي التبادلي محتويات أوعية المعلومات العربية الاسلامية بعمق وشمولية.
* مجلة فصلية تعنى بالموضوعات الاسلامية في المطبوعات العربية. صدر العدد الأول منها في مطلع العام ١٩٨٩، مغطياً الدوريات الصادرة منذ العام ١٩٨٨، والكتب منذ العام ١٩٨٧.

تطلب من: دلمون للنشر
Dilmun Publishing Ltd.
P.O.Box 7161 NICOSIA - CYPRUS
Tel: 357-2-313491, Fax: 357-2-423198

al-Muslim al-mu'āsir

THE CONTEMPORARY MUSLIM

Vol. 16 No. 63

Rajab, Shàban, Ramadàn 1412 February, March, April 1992

In the Issue

- Islamization of Knowledge : the Intellectual Alternative of Material Knowledge .
- Civilization is an Islamic Must .
- Approaches of Islamic Fundamentalisation of Social Sciences .
- Aims of Islamic Schools .
- Towards an Islamic Paradigm of Psychology .